

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание. Издаётся с октября 1995 года (журнал основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой, до 2003 года выходил под названием «Профессиональное образование»)

т. 103, выпуск 2, апрель 2014

ISSN 1726-846X

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО (с 01.01.2012 г. – ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО).

Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12 (сокр. ИППО РАО)

Казанский социально-юридический институт (с 07.08.2009 г. – Академия социального образования). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12 (сокр. АСО)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

СОТРУДНИКИ РЕДАКЦИИ:

О.Р.Кудаков, и.о. заместителя главного редактора, кандидат филологических наук

Н.Н.Галимуллина, редактор

П.И.Захарова, технический редактор

Е.В. Гутман, редактор английских текстов, кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.К.Кусаинов, академик АПН Казахстана, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан); *М.А.Чошанов*, член-корреспондент РАЕ, доктор педагогических наук, профессор (Соединенные Штаты Америки); *Д.А.Новиков*, член-корреспондент РАН, доктор технических наук, профессор (Российская Федерация); *А.А.Вербицкий*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор (Российская Федерация); *Д.Ш.Сулейманов*, академик АН РТ, доктор технических наук, профессор (Российская Федерация); *О.Н.Олейникова*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация); *Дж.Я.Эдвард*, доктор педагогики (Соединенные Штаты Америки); *П.Кнёзель*, доктор философии (Федеративная Республика Германии); *Т.М.Трезубова*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация); *Цзянь Сяоянь*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник (Китайская Народная Республика).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ:

Г.И.Ибрагимов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, член редакционной коллегии «Казанского педагогического журнала» (г.Казань, ИПППО РАО); **Т.М.Трегубова**, доктор педагогических наук, профессор, член редакционного совета «Казанского педагогического журнала» (г.Казань, ИПППО РАО); **М.И.Коваленко**, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор (г.Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет, Академия педагогического образования); **З.Ш.Яхина**, кандидат психологических наук, доцент (г.Казань, АСО); **Р.А.Нуруллин**, доктор философских наук, доцент (г.Казань, Поволжский федеральный университет [КГУ]); **А.З.Гильманов**, доктор социологических наук, профессор (г.Казань, АСО); **Т.Ш.Шихнабиева**, доктор педагогических наук, доцент (г.Москва, Институт информатизации образования РАО); **Л.М.Колпакова**, доктор психологических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Т.А.Лавина**, доктор педагогических наук, профессор (г.Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет); **В.С.Щербаков**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **В.Г.Холодинов**, кандидат юридических наук, профессор (г.Казань, АСО); **В.В.Аксенов**, кандидат исторических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Р.Г.Сахиева**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, АСО); **В.В.Васина**, кандидат психологических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Э.М.Рафикова**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, АСО); **А.В.Чугунов**, кандидат физико-математических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Н.Г.Гараева**, кандидат филологических наук, доцент (г.Казань, общественный эксперт).

«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, истории, социологии, праву, экономике языкознанию и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию. 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 (Перечень ВАК).

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Редакция: Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.

Тел.: (843) 555-81-98

<http://krj.ippporaو.ru/>

<http://www.ippporaو.ru>

E-mail: krj07@mail.ru

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

Подписано к печати 22.05.2014. Заказ 3-5. Формат 70×100^{1/16}.

Отпечатано в ООО «Слово».

Адрес: 420066, Россия, 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», 2014

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

KAZANSKIY PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL

Academic/scholarly periodical. First published in October 1995 (magazine founded by academician Russian Academy of Education G.V.Muhametzianeova; first name before 2003 – «Professional Education»).

Volume 103, Issue 2, April 2014

ISSN 1726-846X

FOUNDERS:

Institute of Secondary Vocational Education RAE (from 01.01.2012 – Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE). Address: 12, Isaev st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420039, Russia (short IPPPE RAE)

Kazan Social and Law Institute (from 07.08.2009 – Academy of Social Education). Address: 12, Isaev st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420039, Russia (short ASE)

HEAD EDITOR:

F.Sh.Mukhametzyanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), Doctor of pedagogical sciences, full professor

EDITORIAL STAFF:

O.R.Kudakov, Acting Deputy Head Editor, Candidate of philological sciences

N.N.Galimullina, Editor

P.I.Zakharova, Technical Editor

E.V.Gutman, English Editor, Candidate of pedagogic sciences

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

A.K.Kusainov, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazakhstan); *M.A.Choshanov*, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor (United States of America); *D.A.Novikov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of technical sciences, full professor (Russia); *A.A.Verbitsky*, Corresponding Member of the RAO, Doctor of pedagogic sciences, Candidate of psychological sciences, full professor (Russia); *D.Sh.Suleymanov*, Academician of the Academy of Sciences of The Republic of Tatarstan, Doctor of technical sciences, full professor (Russia); *O.N.Oleynikova*, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia); *Dzh.Ya.Edvard*, doctor of pedagogy (United States of America); *P.Knezel*, doctor of Philosophy (Germany); *T.M.Tregubova*, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia); *Jiang Xiaoyan*, Candidate of pedagogic sciences, a Leading researcher (China).

EDITORIAL BOARD:

I.Sh.Mukhametzyanov, Doctor of Medical Science, full professor (Moscow, Russia);

G.I.Ibragimov, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); *R.R.Fakhrutdinov*, Doctor of Historical Sciences (Kazan, Russia);

G.A.Shaikhutdinova, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, Russia); *V.Sh.Maslennikova*, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia);

R.H.Gilmeeva, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); *N.A.Chitalin*, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); *G.I.Kirilova*, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia);

A.N.Gryaznov, Doctor of psychological sciences (Kazan, Russia)

THE EXPERT COUNCIL:

G.I.Ibragimov, Corresponding Member RAE, Doctor of pedagogic sciences, full professor, «Kazan pedagogical journal» editorial team member (Kazan, IPPPE RAE); **T.M.Tregoubova**, Doctor of pedagogic sciences, full professor (Kazan, IPPPE RAE), «Kazan pedagogical journal» the Editorial council member; **M.I.Kovalenko**, Doctor of pedagogic sciences, Candidate of physical and mathematical sciences, full professor (Rostov-on-Don, Southern Federal University, Academy of Teacher Education); **Z.SH.Yakhina**, Candidate of psychological sciences, associate professor (Kazan, ASE); **R.A.Nurullin**, Doctor of philosophical sciences, associate professor (Kazan, Volga Federal University); **A.Z.Gil'manov**, Doctor of social sciences, full professor (Kazan, ASE); **T.Sh.Shikhnabieva**, Doctor of pedagogic sciences, associate professor (Moscow, Institute for Information Technology Education of RAE); **L.M.Kolpakova**, Doctor of psychological sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **T.A.Lavina**, Doctor of pedagogic sciences, full professor (Cheboksary, Chuvash State Pedagogical University); **V.S.Scherbakov**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **V.G.Kholodnov**, Candidate of legal sciences, associate professor (Kazan, ASE); **V.V.Aksyonov**, Candidate of historical sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **R.G.Sakhieva**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, ASE); **V.V.Vasina**, Candidate of psychological sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **E.M.Rafikova**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, ASE); **A.V.Chugunov**, Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **N.G.Garaeva**, Candidate of philological sciences, associate professor (Kazan, public expert).

«KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL» – Academic/scholarly periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, history, sociology, law, economics, linguistics, etc.) with a predominant theme for Professional Education. 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.

Included into the International Subscription Directory of Periodicals «Ulrich's Periodicals Directory».

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

Tel.: (843) 555-81-98

<http://kpj.ipporao.ru/> <http://www.ipporao.ru>

E-mail: kpj07@mail.ru

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

It is signed for printing 22.05.2014. The order 3-5. 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 with 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.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Зеер Э.Ф.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 9-22.

Смирнов И.П.

ПОДГОТОВКА «РАБОЧЕЙ АРИСТОКРАТИИ»: ЗАДАЧА ПРЕЗИДЕНТА 22-32

Фортова Л.К., Овчинников О.М., Макарова А.И.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ 32-40

Хайбрахманова Д.Ф.

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ 40-44

Кудаков О.Р.

УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 44-66

Нуриахметова Ф.М., Холоднов В.Г.

НОВЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 67-73

Чистоусов В.А.

КОРПОРАТИВНЫЕ ЗНАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРУКТУРА, АКТУАЛИЗАЦИЯ И ГЕНЕРАЦИЯ 73-83

Алжсейкина Г.В.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЧУВАШИИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ СТРАНЫ В 1941-1945 ГОДЫ 83-95

Нигматуллина Л.А.

ВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 95-99

Никитина О.А.

О ПРИРАЩЕНИИ ЗНАНИЙ И ЭПИСТЕМОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ 100-108

Поваляева О.Н.

В.В.РОЗАНОВ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 109-114

Смирнова Г.И.

КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ МОДУЛЕЙ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 115-119

Халитова З.Р.

РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ . 120-127

Шамсутдинова В.Р., Фисина Т.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ССУЗЕ 127-132

Козырова А.А.

РАБОТА НАД СТИХОМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДИКЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ 132-138

Goritskaya G.V.

PROFICIENCY TRAINING OF THE TECHNICAL UNIVERSITY FACULTY THROUGH ENGLISH138-143

Шмелёва М.В.

КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ 144-151

Сулейманова Е.А.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА 151-157

Гайнутдинов Р.Г.

РАЗВИТИЕ ЛЕКЦИИ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ157-163

Ситдикова Г.Р.

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 163-170

Юсупов В.Б.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 170-176

Халуева В.В.

БАЗИС И НАДСТРОЙКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА 176-182

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**Горбунов С.В.**

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ОХРАНА ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ОКАЗАНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ 183-186

ОТ РЕДАКЦИИ

Объявления 187

Перечень требований и условий для публикации 188-189

Информация для аспирантов 190-191

Условия подписки на «Казанский педагогический журнал» 192

CONTENTS

PEDAGOGY

Zeer E.F.

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
PEDAGOGICAL EDUCATION 9-22

Smirnov I.P.

PREPARATION OF THE «LABOR ARISTOCRACY»:
OBJECTIVE OF THE PRESIDENT 22-32

Fortova L.K., Ovchinnikov O.M.,***Makarova A.I.***

CONCEPTUAL MODEL OF TEACHING WRONGFUL
CONDUCT MALADJUSTED SENIOR IN EDUCATION
AND CULTURE 32-40

Haibrahmanova D.F.

ACTIVATION OF THE CREATIVE POTENTIAL PUPIL
IN SYSTEM PROFESSIONAL DIRECTED CHEMICAL
PREPARATION IN CONDITION PROFILE SCHOOLS
..... 40-44

Kudakov O.R.

APPLICATION AND IMPLEMENTATION METHO-
DOLOGICAL APPROACHES IN VOCATIONAL
EDUCATION 44-66

Nuriakhmetova F.M., Kholodnov V.G.

NEW METHODS OF TEACHING HISTORY IN
TECHNICAL UNIVERSITY 67-73

Chistousov V.A.

CORPORATE KNOWLEDGE OF EDUCATIONAL
ORGANIZATION: THE STRUCTURE, ACTUALIZATION
& GENERATION 73-83

Alzheykina G.V.

SPECIALISTS TRAINING IN CHUVASHIA IN THE ART
UNIVERSITIES IN 1941-1945 IN THE USSR 83-95

Nigmatillina L.A.

POSSESSION OF COMMUNICATIVE CULTURE AS
AN INDICATOR OF THE COMPETITIVENESS OF THE
FUTURE SPECIALIST 95-99

Nikitina O.A.

ABOUT THE KNOWLEDGE INCREMENT AND
EPISTEME-DIDACTIC PRESENTATIONS OF STUDIES
CONTENT AT DIFFERENT EDUCATION LEVELS
..... 100-108

Povalyaeva O.N.

V.V. ROZANOV WAY ABOUT THE EDUCATIONAL
POTENTIAL OF RUSSIAN FICTION 109-114

Smirnova G.I.

CRITERIA FOR FORMATION OF MODULES IN
COMPETENCY TRAINING OF STUDENTS OF
ENGINEERING SPECIALTIES 115-119

Khalitova Z.R.

DESIGN OF PEDAGOGICAL PROGRAM
PRODUCTS AS A MEAN OF THE DEVELOPMENT
OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF FUTURE
INFORMATICS TEACHERS 120-127

Shamsutdinova V.R., Fisina T.A.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INNOVA-
TION TEACHERS TO ACHIEVE EFFECTIVE
IMPLEMENTATION OF DESIGN AND DEVELOP-
MENTAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL
PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL
SCHOOLS 127-132

Kozyrova A.A.

WORK ON THE VERSE AS EDUCATIONAL TOOL
OF DIKTSIONNY EXPRESSIVENESS OF THE SPEECH
..... 132-138

Goritskaya G.V.

PROFICIENCY TRAINING OF THE TECHNICAL UNI-
VERSITY FACULTY THROUGH ENGLISH ... 138-143

Shmeleva M.V.

COMPONENTS OF FORMATION OF LEGAL
COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN HIGH
SCHOOL 144-151

Suleymanova E.A.

STAGES OF FORMATION OF INFORMATIONAL
AND ANALYTICAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY
STUDENT 151-157

Gainutdinov R.G.

LECTURE DEVELOPMENT AS A FORM OF TRAINING ORGANIZATION IN HIGH SCHOOL IN TERMS OF EDUCATION INFORMATIZATION 157-163

Sitdikova G.R.

THE MAIN DIRECTIONS OF THE TRAINING REFORM 163-170

Yusupov V.B.

DIDACTIC IDEAS Y.A. COMENIUS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS 170-176

Khalueva V.V.

THE BASIS AND SUPERSTRUCTURE COMPETENCE MODEL OF A UNIVERSITY GRADUATE 176-182

JURISPRUDENCE

Gorbunov S.V.

LAW ENFORCEMENT AND PROTECTION OF LEGITIMATE INTERESTS OF PERSONALITY IN AREAS OF HIGH-TECH MEDICAL CARE 183-186

FROM THE EDITOR

Announcements 187

The list of requirements and conditions for the manuscript publication in «Kazan pedagogical journal» 188-189

Information for graduate students 190-191

Terms of subscription 192

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э.Ф. Зеер (г.Москва, Российская Федерация)

В статье рассматриваются проблемные аспекты теории и практики современного профессионально-педагогического образования. На основе сопоставления целевых ориентаций подготовки педагогов показано отличие данного направления образования от собственно педагогического. В качестве методологического основания дальнейшего развития профессионально-образовательного образования выдвигается эвристическая модель профессионально-образовательного пространства личности, которое рассматривается с позиций синергетики и представлено тремя векторами-координатами: субъектами данного пространства, системой непрерывного образования и профессиональной сферой – миром профессий. Межкоординатное пространство модели позволяет определить исследовательское поле профессионально-педагогического образования и квалификационную структуру педагогов профессионального обучения.

Важное место в статье занимает сравнительный анализ парадигм традиционного «поддерживающего» и инновационного «опережающего» образования. Прослеживается логика трансформации научных достижений в инновации и их внедрения в образовательную практику. Основным фактором повышения качества инновационного образования автор считает междисциплинарность обучения. Как самый эффективный способ интеграции разных учебных дисциплин и наиболее продуктивная инновационная технология формирования междисциплинарных компетенций указывается метод проектов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, профессионально-образовательное пространство, многомерность, инновационное образование, интерактивные методы обучения.

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

E.F. Zeer (Moscow, Russian Federation)

Abstract. *In article problem aspects of the theory and practice of modern professional pedagogical education are considered. On the basis of comparison of target orientations of training of teachers difference educated the directions from the actually pedagogical is shown.*

As the methodological basis of further development of professional and educational education the heuristic model of professional and educational space of the personality which is considered from positions of synergetics moves forward and is presented by three vectors coordinates: subjects of this space, system of continuous education and the professional sphere – the world of professions. The intercoordinate space of model allows defining a research field of professional pedagogical education and qualification structure of teachers of a vocational education.

The important place in article is taken by the comparative analysis of paradigms of traditional «supporting» and innovative «advancing» education. The logic of transformation of scientific achievements in innovations and their introductions in educational practice is traced. The author considers as a major factor of improvement of quality of innovative education interdisciplinarity of training. As the most effective way of integration of different subject matters and the most productive innovative technology of formation of interdisciplinary competences is specified a method of projects.

Key words: *professional pedagogical education, professional and educational space, multidimensionality, innovative education, interactive methods of training.*

Переход высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки кадров, реализация государственных образовательных стандартов нового поколения обуславливают необходимость рефлексии дальнейшего развития профессионально-педагогического образования. Профессионально-педагогическое образование является подсистемой профессионального образования, базисной наукой которой выступает профессиональная педагогика. Несмотря на очевидные достижения теории профессионально-педагогического образования: методологическое обоснова-

ние его концептуальных положений, разработку квалификационной структуры, технологии проектирования содержания образования и его реализации, представляется оправданным обратиться к отдельным инновационным моментам: обосновать отличие профессионально-педагогического образования от педагогического; обогатить методологию профессионально-педагогического образования введением новой концептуальной модели – профессионально-образовательного пространства; рассмотреть возможность расширения профессионально-квалификационной структуры

подготовки кадров; обосновать инновационные возможности развития профессионально-педагогического образования в условиях постиндустриального общества.

Прежде всего, следует выявить отличия профессионально-педагогического образования от традиционного «классического» педагогического образования.

1. Объектом педагогического образования выступает дошкольное и общее (школьное) образование, объектом профессионально-педагогического образования – непрерывное профессиональное образование. Предметом педагогического образования являются сущность, закономерности, механизмы воспитания, обучения и развития детей, предметом профессионально-педагогического образования – профессиональное становление обучаемых.

2. Педагогическая деятельность направлена на передачу субъектам общего образования знаний, умений, навыков, профессионально-педагогическая – на подготовку обучающихся к выполнению социально-профессиональной деятельности.

3. Важной характеристикой образовательных систем является их образовательная область. Для педагогического образования это учебные предметы, для профессионально-педагогического – профессионально-технологические виды деятельности в рамках различных отраслей экономики.

Реализуются эти два вида образования в разнотипных организациях: педагогическое образование – в дошкольных, общеобразовательных,

специальных (коррекционных) учреждениях, а также в учреждениях дополнительного образования детей; профессионально-педагогическое – в организациях начального, среднего, высшего и послевузовского образования, а также в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Содержание общего образования, оформленное в виде учебных предметов, изоморфно дидактически препарированным отраслям наук. Содержание профессионального образования помимо учебных предметов включает дисциплины, непосредственно связанные с профессионально-технологической подготовкой. В таблице 1 приведены обобщенные характеристики педагогического и профессионально-педагогического образования. Более подробно они представлены в работах Г.М. Романцева, В.А. Федорова, И.В. Осиповой и О.В. Тарасюк [4, с. 35-39].

На основе вышеизложенных положений приведем определение профессионально-педагогического образования. Это особый вид педагогического образования, направленный на подготовку профессионально-педагогических работников для организаций начального, среднего, высшего и последипломного образования, существенной характеристикой которого является его направленность на профессионально-технологическую подготовку обучаемых. Основными смыслообразующими факторами профессионально-педагогического образования выступают профессионально-педагогическая направленность, динамическая профессиональность и профессионально-технологическая адекватность

отраслям экономики. Методологическим основанием развития профессионально-педагогического образования является профессионально-образовательное пространство, обоснованное нами с позиций синергетики [1]. Под профессионально-образовательным пространством личности мы понимаем форму взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования. Это открытая неравновесная система взаимодействия профессионального становления человека, системы непрерывного образования и мира

профессий, определяющих возможности развития всех составляющих пространства.

Опираясь на многомерный подход [5, с. 20-30], мы сконструировали модель профессионально-образовательного пространства (ПОП) человека, образованную тремя векторами-координатами: субъекты деятельности, система профессионального образования и мир профессий (рис. 1). Межкоординатное пространство образует открытую систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Таблица 1.

Сравнительные характеристики педагогического и профессионально-педагогического образования

Характеристика	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
Объект	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
Предмет	Сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития образования	Сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития образования и профессионально-педагогических технологий
Образовательная область	Учебные предметы	Профессионально-технологические отрасли производства
Содержание образования	Учебные предметы, изоморфные отраслям наук	Учебные предметы и профессионально-технологические дисциплины
Целевая направленность образования	Передача обучаемым знаний, умений, навыков	Подготовка к определенному виду профессиональной деятельности
Образовательные организации	Дошкольные, общеобразовательные, специальные (коррекционные) организации, а также учреждения дополнительного образования детей	Организации начального, среднего, высшего и последиplomного образования, а также учреждения дополнительного образования взрослых

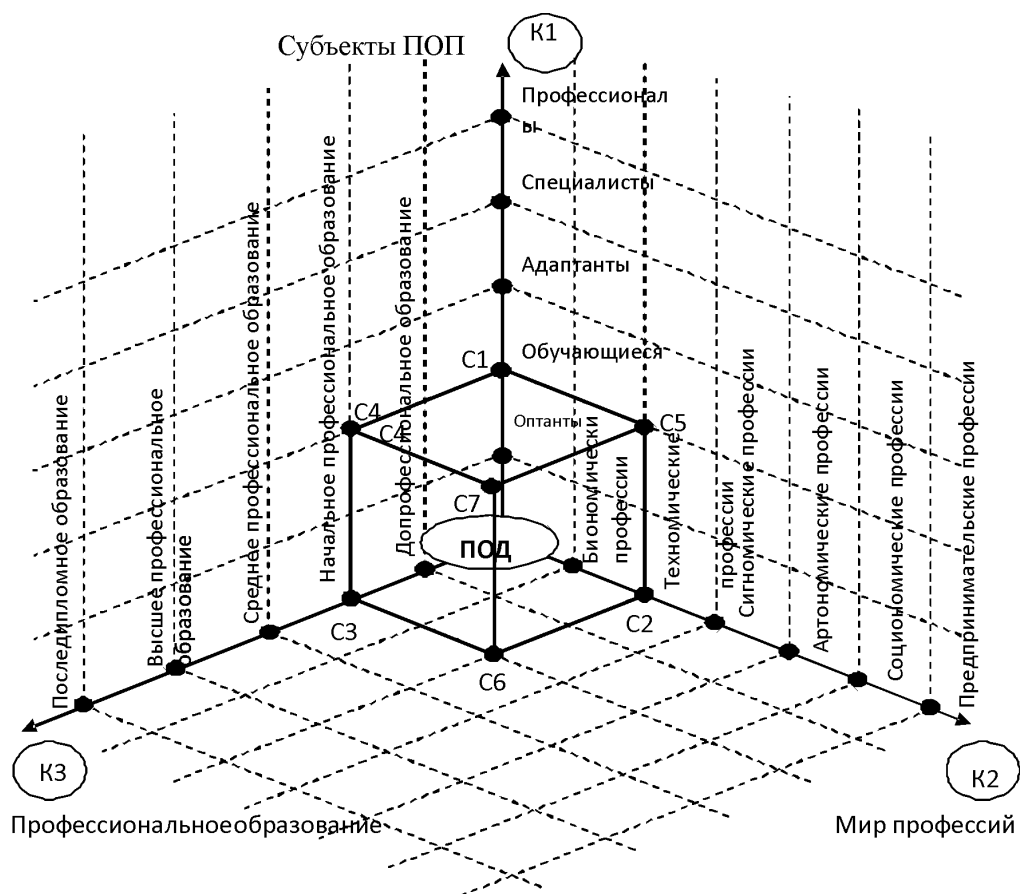


Рис. 1. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства личности:

ПОП – профессионально-образовательное пространство;

ПОД – профессионально-образовательная деятельность;

K1–K2 – профориентология образования; *K1–K3* – личностно-развивающее профессиональное образование; *K3–K2* – профессионально-отраслевое образование;

K1–K2–K3 – профессионально-педагогическое образование; *C1–C7* – пространство начального профессионального образования

Вертикальная смысловая координата *K1* является профориентологической и определяет проблематику исследования стадий профессионального становления личности: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной про-

фессионализации, профессионального мастерства.

На профессиоведческой координате *K2* размещены основные типы профессий: человек – живая природа, человек – техника (неживая природа), человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный

образ, человек – бизнес. Для каждой из этих шести групп профессий актуальными являются проблемы проектирования учебных профессий, профилирования, профессиональной пригодности и надежности, проектирования психологосообразных профессий, конструирования стандартов профессий и др. Смысловая координата К3 – образовательная: она характеризует уровни профессионального образования (допрофессиональное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, последипломное). Межкоординатные взаимосвязи профессиональных составляющих определяют исследовательское поле профессионально-педагогического образования:

– проблемы профессионализации и ее психологического обеспечения (К1-К2);

– проблемы профессионального самоопределения, профессионального развития на разных уровнях образования, опережающего профессионального образования, разработки технологий профессиональной и др. (К1-К3);

– проблемы образования по группам профессий и специальностей, проектирования государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, непрерывного образования и др.

Отображение профессионально-образовательного пространства личности в системе трех смысловых векторов-координат позволяет сформулировать базовые и междисциплинарные проблемы, которые, в свою очередь, можно рассматривать в качестве тем магистерских диссертаций, а также дипломных работ. Модель

профессионально-образовательного пространства позволяет определить профессионально-квалификационную структуру подготовки педагогических кадров для предпрофессионального и непрерывного профессионального образования. Так, например, предпрофессиональное образование, ориентированное на предпрофильную подготовку и профильное обучение в общеобразовательной школе по шести группам профессий, реализует учитель технологии и предпринимательства, имеющий квалификацию бакалавра. На основе этой квалификации целесообразна подготовка магистров-профориентологов.

Другое профессионально-образовательное пространство определяет подготовку мастеров производственного обучения и преподавателей для организаций начального и среднего профессионального образования. Обязательным требованием к уровню их подготовки должно стать получение степени магистра. Инновационным направлением подготовки педагогических кадров может стать магистратура по естественно-научным дисциплинам на базе бакалавриата педагогического образования. Очевидна также возможность подготовки преподавателей общетехнических (общепрофессиональных) и специальных дисциплин из выпускников инженерно-технических и отраслевых специализированных вузов.

Сложившаяся в профессиональном образовании ориентация на подготовку специалистов, способных выполнять конкретные профессиональные функции и решать типовые производственные задачи, входит в

противоречие с заказом современной экономики на динамическую профессиональность – подготовленность выпускника к выполнению широкого радиуса социально-профессиональных функций, обеспеченную сформированными в профессиональной школе компетентностями, компетенциями и метапрофессиональными качествами.

Инновационные преобразования систем профессионального и последипломного образования, интенсивное развитие дополнительного образования и отраслевого (корпоративного) обучения на предприятиях и в организациях актуализировали поиск новых форм подготовки профессионально-педагогических работников.

Корпус педагогов профессионального обучения состоит сегодня в основном из работников, не имеющих специального профессионально-педагогического образования, что обусловлено: неудовлетворительным уровнем заработной платы и низким социальным статусом профессии педагога; плачевным состоянием учебно-материальной базы учреждений начального и среднего профессионального образования; снижением престижа рабочих профессий среди молодежи и др.

Одной из причин (отнюдь не главной) кризиса профессионально-педагогического образования является структурно-организационное однообразие сложившейся в стране системы обеспечения педагогическими кадрами развивающейся рыночной экономики, которая сводится: к подготовке педагогов профессионального обучения по отраслям в двух специализированных вузах страны

и на многочисленных факультетах и отделениях отраслевых вузов; дополнительной психолого-педагогической подготовке на курсах повышения квалификации лиц, не имеющих базового профессионально-педагогического образования. В настоящее время в связи с модернизацией профессионального образования появляется возможность использования альтернативных форм подготовки профессионально-педагогических кадров.

1. Введение новых квалификаций: бакалавр профессионального образования; магистр профессионального образования; специалист (менеджер образования, технолог образования, преподаватель информационных технологий, преподаватель социальных технологий и т.п.).

2. Переход от подготовки педагогов по отраслям производства к подготовке педагогов по основным социально-профессиональным технологиям. Дифференциация бакалавриата и магистратуры по наиболее распространенным технологиям.

3. Подготовка магистров профессионального образования на основе базового (отраслевого) высшего образования.

4. Введение в техникумах (колледжах) подготовки бакалавров с последующей разработкой сопряженных ФГОС среднего и высшего профессионально-педагогического образования.

5. В системе дополнительного профессионально-педагогического образования – подготовка педагогов в отраслевых вузах и колледжах путем введения в учебные планы блока психолого-педагогических дисциплин.

В таблице 2 обобщены наши представления о возможной диверсификации квалификационной структуры профессионально-педагогического образования.

Таблица 2.

Профессионально-квалификационная структура подготовки кадров по направлению «Профессиональное обучение»

Должность	Уровни образования	Образовательные организации	Область профессиональной деятельности
Учитель технологии и предпринимательства	Бакалавриат	Общеобразовательные школы, гимназии, лицеи	Среднее общее образование, центры профориентации
Профориентолог	Магистратура		
Мастер производственного обучения	Бакалавриат	Техникумы, колледжи	Среднее профессиональное образование (НПО, СПО)
Преподаватель естественно-научных, общетехнических и специальных дисциплин	Магистратура, супервизия (педагогическая интернатура)		
Ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор	Магистратура, аспирантура, докторантура	Вузы	Высшее образование
Педагог-технолог, профконсультант, инструктор по труду	Магистратура, супервизия (интернатура)	Институты повышения квалификации, корпоративные университеты	Дополнительное образование
Эксперт-профессиолог, сетевой координатор профориентации и трудоустройства	Магистратура	Ресурсные центры сертификации и квалификаций	Психолого-педагогическое обеспечение образования

В условиях модернизации образования остро стоит проблема перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации в соответствии с требованиями инновационной экономики страны. В настоящее время утверждается новая

парадигма высшего образования, так называемое инновационное образование. При этом используются понятия инновационного и поддерживающего образования. В таблице 3 представлены отличия этих двух видов образования.

Таблица 3.

Сопоставление парадигм поддерживающего и инновационного профессионального образования

Компоненты образовательных парадигм	Традиционное (поддерживающее) образование	Инновационное (опережающее) образование
Тип социопрофессионального общества	Индустриальное (технократическое) общество	Постиндустриальное (информационно-коммуникационное) общество
Методологическая доминанта (тип научной рациональности)	Классический тип научно рациональности. Системообразующим фактором профессиональной деятельности выступает наука	Неклассический и постнеклассический типы научной рациональности. Научные знания являются основанием развития социально-профессиональных технологий
Целевая ориентация	Освоение знаний, умений, навыков и компетенций по отраслям производства, формирование профессионально-педагогической компетентности	Освоение знаний, умений, навыков, компетенций, формирование метапрофессиональных качеств, социально-технологической образовательной компетентности
Содержание образования	Дисциплинарная организация содержания обучения, изоморфная специальностям отрасли	Междисциплинарная организация содержания образования, изоморфная социально-профессиональным технологиям
Технологии образования	Формы и методы обучения, ориентированные на передачу готовых знаний, освоение умений, навыков и компетенций; решение задач, имеющих однозначные ответы	Формы и методы обучения, ориентированные на освоение методологии учебно-профессиональной деятельности, формирование инновационности и мобильности
Средства обучения	Учебная книга, учебно-пространственная среда	Информационно-коммуникационная среда, открытая профессионально-образовательная среда
Контроль и оценка результатов обучения	Контроль и оценка сформированности знаний, умений, навыков и компетенций преподавателем	Самоконтроль и самооценка сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, экспертиза качества профессиональной подготовки работодателями

Под *инновационной деятельностью в образовании* понимается педагогическая деятельность, направленная на внедрение результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, а также объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, реализуемый на рынке образовательных услуг, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки. *Педагогическая инновация* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты.

Инновационное образование основано на интеграции научно-исследовательской, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Важность интеграции этих видов деятельности обуславливает необходимость пересмотра понимания фундаментальности образования. На смену традиционной фундаментальности приходит фундаментальность неклассического характера. Дисциплинарно выстроенное образование противоре-

чит контекстно-компетентностному подходу. Его реализация возможна в условиях междисциплинарности построения образовательных программ, а разработка междисциплинарных модулей в профессиональном образовании становится особенно актуальным.

Инновационные изменения в образовании происходят сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; разработка новых приемов, методов, форм и средств обучения; создание условий для самоопределения учащихся в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними и пр. [2, с. 354].

Из приведенных определений очевидно, что законченные психолого-педагогические исследования, их результаты лежат в основании инновационной педагогической деятельности, являются теоретическим базисом педагогических инноваций. Следовательно, *необходима интеграция педагогической науки, образовательной практики и педагогических инноваций*. Трансформация научных достижений через инновационную деятельность через педагогов схематически представлена на рис. 2.

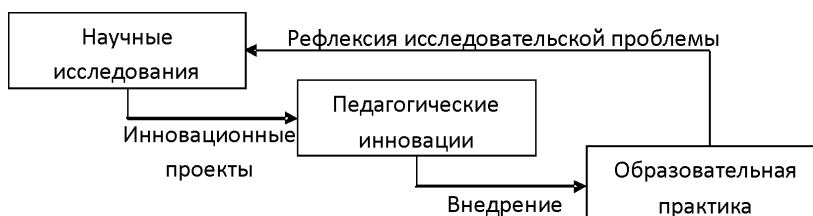


Рис. 2. Преобразование научных исследований в образовательную практику

Таким образом, инновации в образовании являются смыслопорождающим фактором интеграции науки и образования, что содействует внедрению научных достижений в образование и его развитию. В целях дифференциации этих трех взаимосвязанных видов педагогической деятельности в табл. 4 приведены их идентификационные признаки. Осмысление потенциала образовательных инноваций, их влияния на ход социального и экономического развития России привело к актуализации проблемы оценки качества педагогических инноваций, разработки необходимых для этого критериев, решения задачи организации экспертизы педагогических инноваций. Эта

проблема требует системного решения – разработки системы оценки качества педагогических инноваций.

Опираясь на известные определения понятия «качество», мы предлагаем понимать под *качеством образовательной инновации* степень её соответствия (т.е. соответствия совокупности присущих ей характеристик) актуальным требованиям, которые общество предъявляет к ней. Можно также говорить о соответствии произошедших в результате нововведения изменений в образовательном процессе или системе тем ожиданиям общества, которые оно связывало с данным нововведением.

Таблица 4.

Дифференциация научной, инновационной и образовательной деятельности

Идентификационный признак	Научные исследования	Инновационная деятельность	Образовательная практика
Методологическая обоснованность	Высокая теоретическая	Редуцированная	Практико-ориентированная
Новизна	Объективная	Внедренческая	Организационно-технологическая
Масштабность (уровни) реализации	Федерального и мирового уровней	Регионального значения	Локального значения для образовательных учреждений
Практическая значимость	Инновационный потенциал	Воспроизводимость	Полезность
Результативность	Новое научное знание	Социально-экономическая эффективность	Повышение качества образования

Современной формой повышения качества образования становится междисциплинарность. Междисциплинарность, по утверждению Э.А. Манушина, характеризует современную форму фундаментальности образова-

ния. Междисциплинарный характер образования заставляет переосмысливать содержание образовательной деятельности. При этом необходимо учитывать серьезное давление рынка труда, где растет спрос на специалис-

тов, обладающих не фундаментальными (следовательно, не междисциплинарными), а практическими знаниями. Тем не менее, междисциплинарность как современная форма фундаментальности образования – основное направление модернизации высшего образования, а разработка междисциплинарных модулей в университетском образовании выходит на первый план [3].

Междисциплинарность отвечает инновационному характеру профессионального развития специалиста, и, как следствие, в образовании приходит понимание необходимости новых моделей профессиональной подготовки. Адаптационная модель и модель самодетальной организации сменяются моделью профессионального саморазвития, ориентированной на профессиональную мобильность.

Для определения качества образовательной инновации в обществе должен быть сформирован определённый взгляд на совокупность её свойств, характеристик, обуславливающих её способность удовлетворять определённые потребности общества и личности в соответствии с назначением объекта инновации. На основании этого должен быть предложен механизм оценки качества педагогических инноваций, который вместе с тем будет выполнять функцию регулирования инновационной активности работников образования.

Реализация инновационного подхода в образовательной практике обуславливает необходимость отбора активных и интерактивных технологий обучения. К ним относятся развивающая диагностика, метод кейс-стади,

позиционные дискуссии, рефлексивные, ролевые, деловые игры, анализ ситуаций и др.

Одной из эффективных технологий реализации контекстно-компетентностного обучения инновационной деятельности является метод проектов. Это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Основная цель метода проектов – интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для обеспечения междисциплинарности, а также тесного взаимодействия теории с практикой в обучении. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектной деятельности обучающихся как основного средства их профессионального развития.

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Выполнение групповых проектов имитирует работу специалистов в условиях крупных предприятий на участках боксового производства, а также малых предприятий, оказывающих различного рода услуги населению. При осуществлении таких проектов развиваются междисциплинарные компетенции и метапрофессиональные качества за счет: 1) высокой степени самоуправления обучающихся

ся в решении производственных задач и в реализации проекта; 2) необходимости более эффективно взаимодействовать в малой группе для быстрого и качественного выполнения проекта.

Проведенная нами рефлексия современного состояния профессионально-педагогического образования не исчерпывает всех его аспектов и исследовательских проблем. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие требуют более глубокого и всестороннего анализа, ряд актуальных вопросов остались нерассмотренными. Данную статью следует рассматривать как приглашение ученых к созданию теории профессионально-педагогического образования.

Источники:

1. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // *Образование и наука.* 2003. № 5 (23). С. 79-90. [Zeer E.F. Professional and educational personality space: a synergetic approach // *Obrazovanie i nauka.* 2003. № 5(23), p. 79-90. (In Russ.)]

2. *Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.* Теория обучения: учеб. пособие / под ред. Г.И. Ибрагимова. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2011. 383 с. [Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M. Learning theory. Textbook for students / Edited G.I. Ibragimov. Moscow: «Vlados», 2011. 383 p. (In Russ.)]

3. *Манушин Э.А.* Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов // *Наука и образование.* 2012. № 9 [Электронный ресурс]: <http://technomag.bmstu.ru/doc/452571.html> [Manushin E.A. Problems and prospects of Russian universities innovative development // *Nauka i obrazovanie.* 2012. № 9 [Electronic resource]: <http://technomag.bmstu.ru/doc/452571.html> (In Russ.)]

4. Романцев Г.М., Романцев Г.М., Федоров В.А., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2011. С. 35-39. [Romantsev G.M., Fedorov V.A., Osipova I.V., Tarasuk O.V. Tier professional teacher education: theoretical and methodological foundations of standardization: monographs. Ekaterinburg: Publishing house Russian State Professional Pedagogical University, 2011. p. 35-39. (In Russ.)]

5. Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория // *Образование и наука.* 2001. № 10 (40). С. 20-30. [Shteinberg V.E. Multidimensionality as a didactic category // *Obrazovanie i nauka.* 2001. № 10 (40). p. 20-30. (In Russ.)]

References:

1. *Zeer E.F.* Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskii podkhod // *Obrazovanie i nauka.* 2003. № 5(23). S. 79-90.

2. *Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M.* Teoriya obucheniya: ucheb. posobie / pod red. G.I. Ibragimova. M.: Gumanit. izd. tsentr «Vlados», 2011. 383 s.

3. *Manushin E.A.* Problemy i perspektivy innovatsionnogo razvitiya rossiiskikh universitetov // *Nauka i obrazovanie.* 2012. № 9. [Elektronnyi resurs]: <http://technomag.bmstu.ru/doc/452571.html>

4. *Romantsev G.M., Romantsev G.M., Fedorov V.A., Osipova I.V., Tarasyuk O.V.* Urovnevoe professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie osnovy standartizatsii: monografiya. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof-ped. un-ta, 2011. S. 35-39.

5. *Shteinberg V.E.* Mnogomernost' kak didakticheskaya kategoriya // *Obrazovanie i nauka.* 2001. № 10 (40). S. 20-30.

Зарегистрирована: 12.05.2014

Зеер Эвальд Фридрихович (г.Москва), член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор.

Zeer Evald Fridrikhovich (Moscow), Corresponding member of RAE, Doctor of psychological sciences, full professor.

УДК 377

ПОДГОТОВКА «РАБОЧЕЙ АРИСТОКРАТИИ»: ЗАДАЧА ПРЕЗИДЕНТА

И.П. Смирнов (г.Москва, Российская Федерация)

В статье анализируется состояние и пути решения поставленной В. Путиным задачи подготовки «рабочей аристократии» для новых высокопроизводительных рабочих мест.

Ключевые слова: профессиональное образование, квалифицированные рабочие, реформы, частно-государственное партнерство.

PREPARATION OF THE «LABOR ARISTOCRACY»: OBJECTIVE OF THE PRESIDENT

I.P. Smirnov (Moscow, Russian Federation)

Abstract. The article analyzes the status and ways of solving the problem of training Putin «labor aristocracy» for new high-performance workplaces.

Keywords: vocational education, skilled workers, reform, public-private partnership.

В предвыборных статьях и более поздних выступлениях В. Путин неоднократно возвращался к задаче создания к 2020 году 25 млн. новых высокопроизводительных рабочих мест, в том числе 10 млн. для квалифицированных рабочих, которые станут «рабочей аристократией» [1]. О том, как создать 25 млн. рабочих мест споры ведутся уже давно. Их участники так и не определились, что понимать под рабочим местом. Директор Центра трудовых исследований НИУ ВШЭ

В. Гимпельсон предлагает опираться на общепризнанную в мире методологию: на сколько человек возросло число занятых, столько и создано рабочих мест. При этом созданные вновь места, естественно, будут более высокотехнологичными, чем ликвидированные. Но вряд ли кто-то всерьез верит в то, что к 2020 г. общее число занятых в России может возрасти на 25 млн. человек. Это невозможно по многим причинам, включая демографические. Поэтому Минэкономразвития РФ

уже говорит не о создании новых, а о создании и модернизации высокопроизводительных рабочих мест. Теперь поставленную Президентом РФ задачу можно решить легко и просто. «Да здравствует великая чиновничья изобретательность!» – восклицает В. Гимпельсон [2].

Но если по созданию новых рабочих мест ведутся споры, то по поводу подготовки 10 млн. «рабочей аристократии», дискуссии даже не начались. Здесь тоже надо бы вначале разобраться с тем, что такое «рабочая аристократия». Логично было бы ожидать разъяснения в принятых после поручения Президента РФ официальных документах. Но этого нет ни в Государственной программе «Содействие занятости населения», ни в государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы, ни в Стратегии подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций до 2020 года.

Возможно, понятие «рабочая аристократия» общеизвестное и потому его незачем разъяснять? С головой залезаем в безбрежный и всезнающий интернет и ...разочаровываемся еще глубже. Искомое понятие здесь можно найти только в работах классиков марксизма-ленинизма. «Рабочая аристократия – высокооплачиваемые категории рабочих, оторвавшиеся от масс и находящиеся под влиянием буржуазной идеологии» – пишет Ф. Энгельс в письме К. Марксу. По В. Ленину, это «агенты буржуазии в рабочем движении, приказчики класса капиталистов...».

Понимая, что В. Путин имел в виду другое, ищем дальше и глубже.

Путь к разгадке приходится начинать от рассуждений древних греков, которые понимали «аристократизм» как знатность происхождения, воинскую доблесть, высшее умственное развитие, религиозное или нравственное превосходство. Но это тоже не приближает к ответу на задачу Президента по подготовке «рабочей аристократии». Тогда пойдем от этимологии слова «аристократия» (греч. *aristos* – лучший и *kratos* – сила) и добавим немного воображения. Наверное, В. Путин имел в виду подготовку не просто «квалифицированных рабочих», а лучших из них, которые станут «рабочей аристократией» – главной производительной силой экономики. Президент поставил более высокую планку, чем прежде. И поэтому утвержденная 18 июля 2013 года Минобрнауки РФ «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций» не соответствует ей и по своему названию и по сути.

Идти с «прикладной квалификацией» на создаваемые по поручению Президента «высокопроизводительные рабочие места» это все равно, что приступать к строительству современного небоскреба с одним умением «владеть лопатой». Но иного Стратегия и не предполагает. В ней, как и в утвержденной Правительством РФ Государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы, намечен «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций» [3]. В этом, кстати, их противоречие с законом «Об образовании в РФ», где НПО «приравнивает-

ся» к СПО, а не к коротким программам прикладных квалификаций. Как видим, ведомственные поправки смело вносятся и в закон и в Указы президента.

Отсутствует не только официальная трактовка поставленной Президентом РФ задачи, но и путей ее реализации. Более того, вразрез с ней, законом «Об образовании в РФ» упразднен уровень начального профессионального образования, который ранее имел четкую специализацию на подготовку квалифицированных рабочих кадров. Оттого, вероятно, в последние годы происходит суетливое и малопонятное переименование связанных с этим уровнем образовательных организаций, призванное создать видимость их реформирования.

Нетрудно вспомнить, что еще совсем недавно существовали профессионально-технические училища (ПТУ), готовящие рабочие кадры. Потом их, по примеру Москвы, интегрировали с техникумами и назвали колледжами. Принципиально важно заметить, что при этом в колледжах сохранялся уровень начального профессионального образования, который лишь интегрировался со средним. Сменив название, колледжи выпускали и квалифицированных рабочих и специалистов-техников по государственным стандартам обеих уровней.

Позднее колледжи переименовали в ресурсные центры, хотя каждый колледж является таковым уже по своему назначению. Исходили, видимо, из народной мудрости: «Как корабль назовешь, так он и поплывет». Верили, со словом «ресурсный» в центр придут ресурсы. Не пришли.

Тогда переименовали и ресурсные центры. В Государственной программе «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы их заменили на Многофункциональные центры прикладных квалификаций (МЦПК), осуществляющие обучение на базе среднего (полного) общего образования, в том числе путем преобразования существующих организаций начального профессионального и среднего профессионального образования в такие центры.

Не смутило и то, что в законе «Об образовании в РФ» (ст.73) было дано совсем другое название – «Учебный центр профессиональной квалификации». Видимо, исходили из того, что «многофункциональный» звучит масштабнее «учебного», а замена привычных профессиональных квалификаций на «прикладные» и вовсе очаровывает новизной. Разночтению с законом в Письме Минобрнауки РФ о «Методических рекомендациях по формированию многофункциональных центров прикладных квалификаций» было найдено сомнительное объяснение: «профессиональные» квалификации объявлены синонимичными «прикладным» [4]. Но зачем тогда их переименовывать?

Нельзя не заметить, что изданные Минобрнауки РФ «Методические рекомендации по формированию МЦПК» слегка подправили Указ Президента РФ в вопросе, на какой базе создавать МЦПК. В Указе рекомендовано их создание «в том числе путем преобразования существующих учреждений НПО и СПО» [5], а в Рекомендациях министерства это изменено на «как правило, на базе существующих организаций НПО и СПО».

Президент имел в виду создание МЦПК как новых образовательных организаций как самостоятельных юридических лиц. И только там где это невозможно (например, на селе, в малых городах), преобразование действующих учреждений НПО/СПО. Но не преобразование путем переименования, а с обязательным привлечением работодателей – в этом весь смысл. Именно там предполагалось готовить так называемую «рабочую аристократию», численность которой от нынешнего «около нуля», по замыслу В. Путина, «к 2020 году должна составить не меньше трети квалифицированных работников – около десяти миллионов человек» [1].

К тому же, у МЦПК предполагались задачи иные, более узкие, чем у колледжа. Директор Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Минобрнауки Н. Золотарева дала им такое определение: «В Центрах прикладных квалификаций реализуются короткие программы – до одного года. Ориентированы они на взрослое население» [6]. Жаль, что такое четкое определение не легло ни в один из нормативных документов. Тогда было бы ясно, что МЦПК не заменяют ни колледжи, ни ресурсные центры и не создаются вместо них, а служат дополнением структуры профессионального образования. И ничего нового в них нет. Если вспомнить прошлый опыт, учебные центры (цеха, участки) создавались на базе многих промышленных предприятий. Работа учебного центра Новокузнецкого металлургического комбината, напри-

мер, была отмечена Премией Президента РФ в области образования.

Развернутое и аргументированное обоснование функций МЦПК дано в монографии профессора М. Никитина [7]. Самый главный из правомерно выделенных автором вопросов – место МЦПК в обновленной законом системе профессионального образования. М. Никитин определяет МЦПК как юридическое лицо, созданное регионально-отраслевыми учредителями на основе инвестиционного проекта по выполнению целевой программы социально-экономического развития региона». И далее формулирует критерии его создания.

Появление МЦПК, как юридических лиц, – пишет М. Никитин, требует наличия лицензии на образовательную деятельность. Сертификация программ и квалификаций должна осуществляться только за счет средств отраслевого работодателя, ибо он заинтересован в качестве профессиональной подготовки своего персонала. Например, крупные предприятия оборонного комплекса, атомной промышленности, РАО ЕЭС, ГАЗПРОМ, международные корпорации и др. – все корпоративные программы и квалификации персонала сертифицируют самостоятельно, ибо они ощущают реальную потребность в поддержании конкурентоспособности своего технологического уровня. А главное, заключает автор, кто требует сертификации программ, кто заказчик – тот и платит за обеспечение качества образовательного продукта. Хотя, МЦПК может стать соинвестором таких программ.

МЦПК это прототип инфраструктуры частно-государственного парт-

нерства, где государственный вклад представлен многоуровневыми образовательными организациями, а отраслевой – корпоративным кластером. Ссылаясь на мнение экспертов, представляющих отраслевые профессиональные союзы, а они обязательные участники этих процедур, М. Никитин детализирует условия профессионально-общественной аккредитации, которая:

а) не должна финансироваться за счет бюджетов на образование, чтобы соблюсти требование «общественности»;

б) этой процедуре должны быть подвержены не государственные программы подготовки рабочих по ЕТКС, а программы неформального, спонтанного обучения;

в) зона ответственности работодателей при аккредитационных процедурах ограничена программами, по которым принимается конкретный соискатель на работу.

Данная процедура (по нашей «коррупционной традиции»), – иронично заключает М. Никитин, не должна стать средством быстрого обогащения «общественно-профессиональной бюрократии» за выдачу сертификатов с непонятным статусом.

По мнению М. Никитина, создание МЦПК под силу только крупным образовательным комплексам. Дополним автора: и только в содружестве с крупными предприятиями, способными взять на себя груз указанных выше условий.

Однако, созданным в содружестве с работодателями МЦПК вполне может воспользоваться и мелкий заказчик, взяв на себя соответствующие

обязательства по финансированию. Для мелкого, малого и среднего бизнеса, повышать квалификацию персонала на территориально-доступном МЦПК всегда выгоднее, чем создавать свой корпоративный центр. Более того, мелким предприятиям такое не под силу. Например, создание корпоративного колледжа обошлось Нижнетагильскому Уралвагонзаводу в 700 миллионов рублей.

Подготовка кадров в МЦПК должна проводиться на основе целевых договоров по следующим позициям: повышение квалификации, профессиональная подготовка, профессиональный тренинг, переподготовка, аттестация на разряд (категорию), стажировка и профессиональное самообразование разных социально-профессиональных групп граждан, в том числе, взрослого населения.

В Методических рекомендациях Минобрнауки РФ цели МЦПК размыты до общих слов «преодоления разрыва между потребностями экономики в квалифицированных рабочих и реальным уровнем их подготовки в системе профессионального образования и профессионального обучения». Надо ли удивляться, что под размытые цели создание МЦПК пошло «как на дрожжах». Читателю без чувства юмора не понять, как за две недели до выхода Методических рекомендаций по формированию МЦПК большая группа регионов уже дружно отрапортовала о создании 42 многофункциональных центров [8]. Правда, все они созданы как структурные подразделения государственных образовательных учреждений. Проще говоря, в желании отрапортовать, движение к

цели начато самым простым путем переименования действующих учреждений НПО и СПО, которые и раньше в меру сил занимались переподготовкой взрослого населения.

Результаты такой псевдореформы настораживают. Проверка показала, что около 30% МЦПК ориентированы только на бюджетное финансирование. Такая ориентация несет риск несоответствия подготовки рабочих кадров в данных центрах требованиям рынка труда. МЦПК надо создавать преимущественно не в образовательных учреждениях, а на базе предприятий. В реализуемых здесь учебных программах профессиональной подготовки, повышения квалификации, стажировки, ученичества высока доля практики, которую удобнее организовать на рабочем месте, без ухода на стационарное обучение. На основе принципа наставничества, тоже не нового для России способа передачи новичкам профессиональных знаний и опыта. На предприятиях компании РУСАЛ, например, обучено и работает в среднем от 200 до 500 инструкторов-наставников. Сможет ли набрать столько опытных специалистов созданный на базе колледжа МЦПК и доплачивать им, как РУСАЛ, на 10% выше уровня средней заработной платы по предприятию? Не лишне вспомнить также, что в советское время до 80% указанных выше модульных программ осуществлялось в разных формах на производстве.

Предприятия могут и «не отдать» реализацию всех этих программ в МЦПК (ведь за все надо платить!). В уже упомянутой монографии М. Никитина изложены принципы бюджет-

ного финансирования подготовки рабочих кадров. Государство, замечает он, не финансирует подготовку рабочего 5–6 квалифицированного разрядов, так как это зона ответственности работодателя и работника. Автор допускает бюджетное финансирование подготовки рабочих 1–3 разрядов, а 4-го разряда уже на основе 45% доплаты стоимости обучения работодателем и 5% – обучающимся [7]. Это новые авторские принципы, которые есть смысл обсудить. Но они, бесспорно, дают толчок дискуссии в нужном направлении.

Создание МЦПК наиболее целесообразно внутри территориальных образовательных кластеров, хотя они пока существуют больше в виртуальной форме юридически не оформленных договоров. Не имеет необходимой правовой и экономической основы и предложенное в Методических рекомендациях Минобрнауки РФ заключение Концессионных соглашений как формы государственно-частного партнерства.

Поясним. Концессия – форма договора о передаче в пользование комплекса исключительных прав, принадлежащих правообладателю. Для этого должен возникнуть интерес у субъектов Концессионного соглашения. И отсутствовать финансовые риски, что не менее важно. Примеров передачи исключительных прав, особенно на высоко стоимостные ресурсы от предприятий в МЦПК пока немного.

В чем можно поддержать авторов «Методических рекомендаций по формированию МЦПК», так это в попытке стимулировать работодателя к

инвестициям в их создание. Существующее правовое поле позволяет заключить концессионное соглашение с предоставлением концессионеру права пользования недвижимым имуществом образовательной организации. Но здесь есть две проблемы. Первая: «учредитель должен обосновать, что данное недвижимое имущество является у образовательного учреждения излишним». Это, как мы знаем, нетрудно. На свежей памяти пример Московского государственного университета приборостроения, который легко признал излишним и сдал в аренду принадлежащее факультету СПО помещение. Там было создано и процветало подпольное казино. Вторая: «у концессионера должна быть лицензия на образовательную деятельность». Это сложнее, но преодолимо. Вопрос лишь в том, будет ли работодатель обременять себя недвижимостью, где нельзя разместить бизнес, а можно только учить.

Правда, образовательное учреждение «имеет право оспорить в суде решение учредителя» об изъятии недвижимости. Но трудно припомнить факт, когда директор колледжа подавал в суд на мэра или губернатора. Напомним, Президент поручил «Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и общероссийскими объединениями работодателей проработать до конца мая 2013 г. вопрос о формировании многофункциональных центров прикладных квалификаций» [5]. Но вместо уполномоченных Президентом высоких структур, Положение о МЦПК введено письмом заместите-

ля министра образования и науки [4]. Полномочия Правительства и заместителя министра это, как говорится, большая разница. Поэтому фундаментальные проблемы Концессионных соглашений как формы государственно-частного партнерства до сих пор не решены.

Без достаточной правовой основы не помогут в этом и создаваемые в МЦПК Наблюдательные и Управляющие советы. «Наблюдать», «принимать участие» и тем более «управлять» хотят все, а вкладывать деньги в риски никто. Важны гарантии таких вкладов, их возвратность в виде квалифицированных выпускников-специалистов. Но они сегодня не распределяются по разрядке, а выбирают работодателя сами. Звучащие последнее время предложения вернуться к административному распределению выпускников остаются лозунгами без приложения к практике.

Не так давно Федерация независимых профсоюзов России подготовила законопроект «О первом рабочем месте». Он предполагал «гарантированное предоставление первого рабочего места для граждан, получивших профессиональное образование, среднее или высшее за счет бюджета. По замыслу авторов проекта, в первую очередь это коснется врачей и учителей, а также инженеров для оборонных предприятий. Но только тех, кто заканчивает обучение на бюджетных местах. С ними будет заключаться контракт, обязывающий выпускника работать три года по государственному направлению. Не согласен – верни затраченную на тебя сумму. Проект этот быстро затерялся.

За обманчивой видимостью государственной заботы о возможности получения профессии каждым, как-то сразу подзабыли о том, почему от обязательного трудоустройства выпускников сами же недавно отказались. Такой механизм (на основе уголовного права!) легко, но отнюдь не эффективно, срабатывал в административной экономике. Когда министерство командовало директором любого предприятия.

Сегодня, даже силой закона невозможно внедрить на производстве тех, кто там не нужен. Работодатель не возьмет на инженерную должность учителя и не посадит за трактор юриста. Он нынче защищен от государственного произвола непроходимым частоколом законов и кодексов, оберегающих его предпринимательские права.

Не вспомнили и о том, что совсем недавно в России уже была сделана попытка ввести возвратное финансирование профессионального образования на основе образовательного кредитования. Несмотря на завлекательный процент (от 5%), пока оно имеет критически низкий показатель и воспринимается как нечто экзотическое. Потому что богатых мало, а бедных много.

Предложение профсоюзов вошло в противоречие со статьей 43 Конституции РФ: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование»? И со Статьей 5 закона «Об образовании в РФ», согласно которой в Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с государственными стандартами про-

фессионального образования. Такое право, без обременения принудительным трудоустройством, стало общей нормой последних лет. По обеспеченности студентов бюджетными местами (56%) Россия вырвалась на первое место в мире.

За возвратом к благородной идее гарантированного первого рабочего места скрывается отказ от безвозмездного получения первой профессии, даже по конкурсу. По сути, вновь вводится всеобщее, но уже платное, профессиональное образование по принципу «кредит следует за абитуриентом». А за кредитом следует спасающаяся от банкротства образовательная организация. Теперь диплом можно будет купить не в переходе метро – по рыночной стоимости, а у нее – по государственным расценкам. И тем самым откупиться от принудительного трудоустройства. Но опять же, только богатым. Российский союз студентов и другие оппоненты проекта «профсоюзного» закона указывают на опасность возрастания социального разрыва и предвещают массовые студенческие недовольства.

Здесь полезно обратиться и к зарубежному опыту. Не так давно попытку гарантированного трудоустройства делали и европейские парламентарии. Еврокомиссар по социальным вопросам Л. Андора предлагал обязать все страны – члены ЕС ввести так называемую «молодежную гарантию» предоставления молодым людям в возрасте до 25 лет места работы не позднее чем через четыре месяца после завершения ими профобразования или потери предыдущего места работы. Стоимость осуществления идеи оценили в 150

млрд. евро в год, чтобы хоть немного компенсировать издержки работодателя. Но идея «зависла», механизм ее реализации так и не придуман. Да и как ее реализуешь, например, в Греции, где уровень молодежной безработицы дошел до 55%.

Немало подводных камней встретит она и в России. Самый большой из них – доведенная до экономического абсурда структура выпускников, расходящаяся с потребностью в них. Особенно выпускников вузов, число которых по сравнению с советскими временами выросло вчетверо. Возьмем, для примера, типичный российский регион – Чувашию. По оценке Минобразования республики, структура экономики требует соотношения специалистов с высшим, средним и начальным профессиональным образованием в пропорции 1:2:7, а выпускается 4:2:4. Поэтому могут рассчитывать на трудоустройство по полученной квалификации лишь 51,9% выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования [9].

В западных странах ответственность за кадры возлагают не на принуждающее студентов к трудоустройству государство, а на работодателя. Там эффективно работает так называемый «налог на квалификацию», требующий от работодателя поддержания высокого уровня квалификации кадров на своем предприятии. Иначе он облагается дополнительным налогом, который и заставляет работодателя постоянно заботиться о квалификации своих кадров.

В России приходит горькое признание того, что нельзя разделить «все на всех», потому что «всего» – мало,

а «всех» – много. Финансовые методы управления рабочей силой исчерпаны. Возвращаемся к административным? Решение предлагается быстрое, несложное, привычное – принять очередную закон. Что-нибудь снова переименовать и считать, что очередная реформа состоялась.

Таким образом, профессиональному образованию страны предлагают два стратегических курса: готовить «рабочую аристократию» по высоким государственным стандартам, либо «прикладных рабочих» по коротким программам работодателей. Первое означает возврат к приоритету профессионального образования, второе – депрофессионализацию страны. Ясно, что эти курсы не совместимы. Ощущая глубину проблемы, В. Путин в декабрьском (2013г.) Обращении к Федеральному собранию предложил создать Национальный совет профессиональных квалификаций. И не при каком-то ведомстве, а как независимый орган». За два года Совет должен утвердить весь пакет новых профессиональных стандартов. Понятно, что «размениваться» на стандарты для «коротких программ» и «прикладных квалификаций» Совет не будет. Президент ориентирует его на стандарты для подготовки специалистов и «рабочей аристократии» для «высокопроизводительных рабочих мест».

От верного выбора стратегии зависят не только перспективы профессионального образования, а гораздо больше – перспективы экономики. По такому ключевому показателю, как производительность труда, Россия отстаёт от ведущих стран в два-три раза. В. Путин потребовал «форсированно преодолеть этот разрыв». И первым

среди новых факторов развития назвал «высокое качество профессионального образования».

Источники:

1. Путин В. Строительство справедливости. Социальная политика для России // Комсомольская правда, 13.02.12. [Putin V. Construction of justice. Social policy for Russia. Komsomol'skaya pravda, 13.02.12. (In Russ.)]

2. Vedomosti.ru 19.02.13

3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы» от 22 ноября 2012 г. N 2148-р. с. 26. [Russian State Program «Development of Education» for 2013-2020 22 November 2012. No. 2148-p. p. 26. (In Russ.)]

4. Письмо Минобрнауки РФ о «Методических рекомендациях по формированию многофункциональных центров прикладных квалификаций» (МЦПК) (№АК-921/06 от 17.06.2013). [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the «Guidelines on the formation of multi-functional centers of applied qualifications» (MCAQ) (No. AK-921/06 17.06.2013). (In Russ.)]

5. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Presidential Decree of 7 May 2012. No. 599 «Measures to implement the state policy in the field of education and science» (In Russ.)]

6. Профессиональное образование. Столица. № 12. 2012. [Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. No. 12. 2012. (In Russ.)]

7. Никитин М.В. Многофункциональный центр профессиональных квалификаций учреждения среднего профессионального образования как институциональная модель профессиональной успешности. Практикоориентированные рекомендации. М.: АПО, Издательский Центр Академии акварели и изящных искусств, 2013. 168 с.

[Nikitin M.V. Multifunctional center professional qualifications institutions of secondary vocational education as an institutional model of professional success. Practice recommendations. Moscow: APO, Publishing Centre Academy of Fine Arts and watercolors, 2013. 168 p. (In Russ.)]

8. Записка по выполнению Указа Президента РФ (№ 599 от 07.05.2012 г.). [Note on implementation of Presidential Decree (No. 599 07.05.2012) (In Russ.)]

9. Профессиональное образование. Столица. №8. 2013. [Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. №8. 2013 (In Russ.)]

References:

1. Putin V. Stroitel'stvo spravedlivosti. Sotsial'naya politika dlya Rossii // Komsomol'skaya pravda, 13.02.12.

2. Vedomosti.ru 19.02.13.

3. Gosudarstvennaya programma RF «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 godu» ot 22 noyabrya 2012 g. N 2148-r. s. 26.

4. Pis'mo Minobrnauki RF o «Metodicheskikh rekomendatsiyakh po formirovaniyu mnogofunktsional'nykh tse ntrov prikladnykh kvalifikatsiy» (MTsPK) (№АК-921/06 от 17.06.2013).

5. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2012 g. N 599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki».

6. Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. № 12. 2012.

7. Nikitin M.V. Mnogofunktsional'nyy tse ntr professional'nykh kvalifikatsiy uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya kak institutsional'naya model' professional'noy uspe shnosti. Praktikoorientirovannye rekomendatsii. M.: APO, Izdatel'skiy Tse ntr Akademii akvareli i izyashchnykh iskusstv, 2013. 168 s.

8. Zapiska po vypolneniyu Ukaza Prezidenta RF (№ 599 ot 07.05.2012 g.).

9. Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. №8. 2013.

Зарегистрирована: 05.05.2014

Смирнов Игорь Павлович (г.Москва), НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, директор, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор. E-mail: ips2@list.ru

Smirnov Igor Pavlovich (Moscow), Development Research Institute Vocational Education Department of Education of Moscow, Director, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor. E-mail: ips2@list.ru

УДК 376.5

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

Л.К. Фортова, О.М. Овчинников, А.И. Макарова
(г.Владимир, Российская Федерация)

В статье анализируется концептуальная модель педагогической профилактики противоправного поведения старшеклассников, неадаптированных в современном социуме через воспитательную работу в учреждениях образования и культуры.

Ключевые слова: Превентивная профилактика, противоправное поведение, дезадаптированные старшеклассники, правомерное поведение, про-социальная жизненная стратегия.

CONCEPTUAL MODEL OF TEACHING WRONGFUL CONDUCT MALADJUSTED SENIOR IN EDUCATION AND CULTURE

L.K. Fortova, O.M. Ovchinnikov, A.I. Makarova
(Vladimir, Russia)

Abstract. *This article analyzes the conceptual model of teaching prevention of wrongful conduct seniors unadapt to modern society through educational work in institutions of education and culture.*

Keywords: *Proactive prevention, wrongful conduct, maladjusted high school, good behavior, prosocial life strategy.*

Существенные реформы, переживаемые российским обществом во всех областях социально-эконо-

мической и политической жизни не могут не затронуть и превентивную деятельность в области предупреж-

дения противоправного поведения старшекласников группы риска. Объективной необходимостью социума в современных реалиях является реанимация системы деятельности по охране детства, важным структурным звеном которой выступает превенция и нивелирование дезадаптивности в поведении школьников. На современном этапе можно констатировать, что между сложившейся превентивной деятельностью и теорией наблюдается заметное расхождение, негативно сказывающееся на результативности воспитательно-профилактической работы всей структуры органов социальной профилактики дезадаптивного поведения дезадаптированных старшекласников с противоправным поведением.

Мы разделяем точку зрения исследователя В. Бочаровой о том, что «Многолетний воспитательно-профилактической работы в нашей стране характеризуется... фактическим отсутствием собственно превентивной профилактики: усилия в массовой практике сосредоточивались не на выявлении и устранении причин негативных явлений, а на борьбе с их следствиями» [3].

Федеральный закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ от 24 июня 1999 года констатирует, что в систему профилактики входят комиссии по делам школьников и защите их прав, органы управления социальной защиты населения, органы управления образования, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранения, органы

службы занятости и органы внутренних дел.

Основными задачами превентивной работы всех этих структур являются профилактика безнадзорности и беспризорности, противоправного поведения школьников, минимизация факторов и условий, приводящих к дезадаптивному поведению; обеспечение защиты прав и законных интересов школьников; их социально-педагогическая ресоциализация; установление и предотвращение фактов вовлечения школьников в преступную деятельность. Существовавшая в Российской империи «карательная» превенция, основанная на средствах социального надзора, общественно-административного и уголовного наказания должна быть трансформирована в стратегию удержания от правонарушения за счет развитого правосознания и ответственного поведения.

Междисциплинарные исследования ученых, посвященные анализу проблемы предотвращения правонарушений среди школьников в историческом аспекте выявили, что с 1917 года в России доминировала политика монопольного государственного протекционизма в отношении старшекласников группы риска, их правовой статус оценивался с точки зрения классово идеологической позиции и степени вероятности стать активными проводниками социалистических реформ. Уровень правовой защищенности старшекласника реально зависел от социального происхождения: формальной принадлежности его родителей к политически благонадежному или неблагонадежному слою населения.

Большинство субъектов, занимавшихся предотвращением правонарушений среди старшеклассников, придерживались принципа классовой оценки правового статуса и в зависимости от этого определяли меры правовой защиты старшеклассников, склонного к правонарушениям.

Необходимо отметить, что принцип жесткого искоренения классово-чуждых черт сочетался в первые годы советской власти с гуманистической установкой на стимулирование у старшеклассника группы риска мотивации самоисправления, формирования социалистического правосознания и ответственности через механизм коллективистической нормативности. Коллектив же рассматривался как юридический конфидент, основной инструмент социально-правовой защищенности развивающейся личности.

По мере эскалации в России тоталитаризма, работа субъектов превенции развивалась в сторону минимизации гуманистически-реабилитационной и максимализации директивно-наказательной составляющей. К середине 30-х годов двадцатого века государственные органы полностью перешли к стратегии карательного социального контроля в отношении школьников, склонных к правонарушениям. Сегодня в России практическое решение проблемы модификации профилактической работы в отношении старшеклассников-дезадвантов существенно затруднено, поскольку в превентивной науке и практике наблюдается парадоксальное положение. С одной стороны, к деятельности воспитательно-превентивной направлен-

ности привлечено существенное количество социально-воспитательных и общественных структур. Только в одном административном районе действует до 50 организаций, занимающихся решением вопроса предупреждения правонарушений среди школьников, остро нуждающихся в научно-методологическом обеспечении своей работы. С другой стороны, разработкой проблемы противоправного поведения старшеклассников занимаются многочисленные представители смежных отраслей знания: психологи, медики, правоведы, социологи, но использование в воспитательно-превентивной практике их результатов представляется порой весьма затруднительным.

Сегодня возникла острая потребность интегрировать и систематизировать результаты исследований по различным отраслям знаний, касающихся предупреждения противоправного поведения старшеклассников в рамках единого прикладного педагогического знания, критически проанализировать информацию, обобщенную специалистами разного профиля, прежде всего, в области ранней профилактики девиаций школьников.

Трудности анализа провоцирующих факторов противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников вызваны тем, что изучение проблемы носит междисциплинарный характер и распространяется на работу специальных и общих органов профилактики, предполагающих различную ведомственную подчиненность: учреждения народного образования, здравоохранения, культуры, внутренних дел, общественные и благотворительные организации.

Превентивная практика не может получить необходимый инструментарий вследствие этой межведомственной разобщенности органов профилактики, а также из-за разрозненности научных концепций в изучении данного феномена. Отсутствие системного знания о природе противоправного поведения и способов его профилактики приводит к тому, что в практику превентивных служб неактивно внедряются такие формы, как психологическое обеспечение помощи изучаемому контингенту (психологические консультации), социально-педагогическая фасилитация (социально-педагогические центры), анонимно-личностные (телефоны доверия, социальные приюты, центры реабилитации).

Претворение в жизнь профилактических программ, как показывает международный опыт, имеет общие направления и принципы:

1. Подготовка компетентных специалистов, специализирующихся на практической работе по исправлению противоправного поведения старшеклассников и совершенствование условий их воспитания в семье и обществе.

2. Формирование специальных профилактических структур, готовых к социально-педагогической и психологической фасилитации семье и детям (центры социальной реабилитации для старшеклассников, попавших в кризисную ситуацию, центры доверия, психологические службы и консультации).

3. Определение семьи ведущим институтом воспитания и социализации школьников и оказание специальных мер психолого-педагогической,

социально-правовой, медицинской помощи тем из них, кто не может справиться с задачами воспитания.

4. Психолого-педагогическая обусловленность воспитательно-превентивной и защитно-охранной деятельности, оказание медико-психологической помощи в переориентации дезадаптивного поведения старшеклассников в просоциальное, реабилитация изучаемого контингента в современный социум.

Мы разделяем мнение специалистов о том, что «современный... этап развития профилактических концепций ориентирован на исходные причины, таким образом, может быть назван каузальным. Нацеленность такого подхода – на исправление причин, а не на борьбу со следствием» [2].

Реорганизация работы российских социальных институтов, ответственных за воспитательно-превентивную деятельность осуществляется в соответствии с этими принципами и предполагает:

– во-первых, значительное ограничение области деятельности специальных органов превенции (служб по делам школьников органов внутренних дел и комиссий по делам школьников и защите их прав);

– во-вторых, создание и реализацию в практику органов народного образования и здравоохранения диагностических и восстановительных программ для старшеклассников с различной степенью психической и социальной дезадаптации, а также создание системы органов социально-педагогической, социально-психологической и социальной фасилитации несовершеннолетним.

Мы убеждены, что концепция профилактики противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников – это совокупность интегративных педагогических систем: превентивной педагогики, теории реактивного сопротивления, мотивационно-личностного тренинга, направленного на развитие социального иммунитета, социальной зрелости и закалывания старшеклассников, укрепление правового сознания и правовой культуры.

Все меры профилактики можно подразделить на общие и специальные. К общим мерам относятся политические и социально-экономические действия, предполагающие улучшение благосостояния страт, повышение их образования, условий труда, быта, самосовершенствование мировоззрения, способствующего гармоничному развитию личности.

Базируясь на общих, специальные мероприятия при различных формах противоправного поведения, имеют свои особенности. Например, система действий, направленных на профилактику правонарушений [4; 5], ориентирована на активность самого несовершеннолетнего в превенции противоправного поведения; профилактика суицидов [1] предполагает нивелирование конфликтов, ведущих к внутренней дезадаптации личности в условиях микросоциума; Н. Копыт, П. Сидоров акцентируют внимание на педагогические, медико-социальные, административно-правовые и экономические направления превенции бытового пьянства и алкоголизма [6].

Опыт показал, что смещение акцента в системе превентивных дей-

ствий на отдельные меры неэффективно. Только при синергетическом подходе, когда используется весь конгломерат мероприятий (государственных, социальных, экономических, педагогических, психологических, медико-санитарных и других), можно прогнозировать позитивный результат.

Основываясь на принципах научности, системности, комплексной дифференциации, социальной активности, превенция противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников должна носить последовательный и активный характер. Интегративность предупреждения проявляется в согласованной работе дифференцированных ведомств, министерств и специалистов. Превенция противоправного поведения школьников не будет решена, если государственная политика останется индифферентной к этому явлению, а усилия психологов, юристов, социологов и общественных организаций будут сугубо схоластическими.

Несомненно, превенция противоправных форм поведения должна быть дифференцированной в отношении различных социальных слоев: детей и старшеклассников, школьников и взрослых, школьников и родителей, старшеклассников и учащихся ПТУ, студентов и рабочей молодежи, здоровых людей и недееспособных.

ВОЗ выделяет первичную, вторичную и третичную профилактики. Наиболее массовой и эффективной является первичная. Ее действия направлены на устранение нежелательных биологических и социальных факторов, инициирующих формирование

различных форм дезадаптации или на повышении резистентности личности к этим факторам. Удел вторичной профилактики – ранняя диагностика индивидов с психопатическими формами поведения и проведение действий, направленных на медико-психолого-педагогическую коррекцию. На наш взгляд, вторичная профилактика должна также выявлять старшеклассников «групп риска», еще не имеющих признаков противоправного поведения, но склонных к его формированию. Главная задача третичной профилактики – лечение патологий, сопровождающихся противоправным поведением.

В нашей работе мы будем анализировать первичные и вторичные формы превенции противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников. Анализируя первичную профилактику, мы пришли к выводу, что она включает в себя следующие векторы:

- организация достойной жизни индивидов;
- нивелирование факторов, иницирующих паттерны дезадаптивного поведения;
- создание условий, способствующих конструктивной жизненной стратегии изучаемых респондентов;
- воспитание личности с развитым социальным иммунитетом, четко представляющей себе свое предназначение в социуме;
- охрана прав и интересов старшеклассников.

Общественная тенденция этого вида профилактики вполне закономерна. Как правило, правонарушения и аддиктогенность старшеклассников

– следствие не отягощенной наследственности, не характерологических особенностей индивида, обусловлены социальными причинами, и, соответственно, борьба с этим явлением должна акцентироваться на оптимизации условий социальной среды. При этом формы, методы и средства превенции могут быть самыми разными: политическими, экономическими, нравственно-этическими, правовыми и т.д. Необходимое условие, чтобы эта методология использовалась комплексно и была направлена на желательный результат – нивелирование социальных причин, вызывающих алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, промискуитет, вандализм, аутодеструкцию и т.д. И чтобы за этими действиями просматривался гомо сапиенс с его индивидуальными особенностями.

С помощью политики, направленной на повышение материального благосостояния людей можно актуализировать их жизнь, но только от самого индивида зависит чистота его внутреннего наполнения – духовного гомеостаза. Особенно большого внимания требует организация досуга школьников и здесь может помочь овладение эвохомологией – наукой о рациональном его проведении. Только человек, который ценит и бережет свое время, способен на просоциальные поступки, являющиеся для него нормой поведения.

Анализ научных исследований показал, что противоправное поведение школьников коррелирует с низким уровнем культуры и образования, дисгармоничной семьей, антисоциальными неформальными группами, отравлением свободой, толерантностью

общества к безнравственности, не-престижностью образования, низким уровнем воспитания. К основным направлениям вторичной профилактики мы относим следующие:

– установление факторов социального риска и дифференциацию групп превентивного контроля по различным видам дезадаптивного поведения;

– ранняя диагностика нервно-психической патологии индивидов;

– максимальная коррекция медицинскими средствами болезней, осложненных психопатоподобными формами поведения.

Анализ факторов риска противоправного поведения позволяет прогнозировать отдельные виды девиаций и, соответственно, планировать и реализовывать комплекс мер по их превенции. Изучаемая нами проблема носит международный характер, поскольку Руководящие принципы Организации Объединенных Наций, предусматривают ряд уровней для предупреждения преступности среди школьников:

Первый уровень профилактики предполагает наличие общих действий по реализации справедливости и равенства возможностей старшеклассников, что может способствовать нивелированию ведущих этиологических факторов преступного поведения – маргинализации низкого материального уровня социальной запущенности.

Второй уровень профилактики включает действия, направленные на фасилитацию старшеклассников, включенных в группу повышенного риска и тем семьям, в которых родители не выполняют свои обязанности.

Третий уровень профилактики обладает арсеналом мер, позволяющих уйти от нежелательных связей с бюрократической системой правоохранительных органов, не учитывающих генезис конкретной дезадаптированности индивидов и располагает средствами, предупреждающими рецидив правонарушений [7; 8].

Данная градация констатирует взаимосвязь между дефинициями «превенция» и «реинтеграция». Под термином реинтеграция ряд исследователей понимают содействие возвращению правонарушителя в общество. Мы рассматриваем реинтеграцию как процесс, способный минимизировать возможный риск возникновения противоправного поведения старшеклассника, как глубинную трансформацию его мировоззрения, произошедшего вследствие психологического катарсиса. Конечной целью консультаций и действий центров промежуточной реабилитации является реинтеграция нарушителей, следовательно, между превенцией правонарушений на всех уровнях и возвращением индивида в здоровое просоциальное пространство существует большая связь.

Обязательным условием использования данных методов является педагогическое мастерство и компетентность специалиста органа системы профилактики, предполагающее сложный анализ противоречивых условий воспитательно-превентивного процесса.

Несомненный интерес для нашего исследования представляют такие педагогические и психологические условия выбора методов и приемов воспитания и перевоспитания, как наличие

референтной для социума и личности цели воспитательно-превентивной деятельности, трансляция объективной потребности социума в личную потребность старшеклассника- правонарушителя, опора на позитивное в индивидуиде, минимизация отрицательных эмоций при межличностном взаимодействии, ожидание результата, удовлетворяющего сущностные потребности старшеклассника-дезадаптанта, учет возрастных и индивидуальных особенностей и т.д.

Источники:

1. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. Предупреждение самоубийств. М., 1980. [Ambrumova A.G., Borodin S.V., Mikhailin A.S. Suicide prevention. Moscow, 1980. (In Russ.)]

2. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с. [Belozertsev E.P. Image and meaning of the Russian school: Essays on Applied Philosophy of Education. Volgograd: Peremena, 2000. 461 p. (In Russ.)]

3. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. 504 с. [Health Psychology/Edited G.S. Nikiforov. SPb.: Publishing house of Saint Petersburg university, 2000. 504 p. (In Russ.)]

3. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: Аргус, 1994. 207 с. [Bocharova V.G. Pedagogy of Social Work. Moscow: Argus, 1994. 207 p. (In Russ.)]

4. Долгова А.И. Криминология. М.: НОРМА-ИНФРА.М., 2002. 272 с. [Dolgova A.I. Criminology. Moscow: NORMA-INFRA. 2002. 272 p. (In Russ.)]

5. Пискарев В.А., Черчинец Н.И. Профилактика правонарушений. Минск: Беларусь, 1978. [Piskarev V.A. Crime prevention. Minsk: Belarus, 1978. (In Russ.)]

6. Копыт Н.Я., Сидоров П.И. Профилактика алкоголизма [Текст]. М.: Медицина, 1986. 240 с. [Kopyt N.Y. Prevention of alcoholism. Moscow: Medicine, 1986. 240 p. (In Russ.)]

7. Правосудие в отношении несовершеннолетних / Инноченти дайджест, ЮНИСЕФ. М.: Интердиалект, 1998. 24 с. [Juvenile Justice / Innocently digest, UNICEF. Moscow: Interdialect, 1998. 24 p. (In Russ.)]

8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с. [Breslav G.M. Emotional features of the formation of personality in childhood: the norm and deviation. – Moscow: Pedagogy, 1990. 144 p. (In Russ.)]

References:

1. Ambrumova A.G., Borodin C.B., Mikhailin A.C. Preduprezhdenie samoubiystv. M., 1980.

2. Belozertsev E.P. Obraz i smysl russkoy shkoly: Ocherki prikladnoy filosofii obrazovaniya. Volgograd: Peremena, 2000.-461 s. Psikhologiya zdorov'ya / Pod red. G.S. Nikiforova. SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, 2000. 504 s.

3. Bocharova V.G. Pedagogika sotsial'noy raboty. M.: Argus, 1994. 207 s.

4. Dolgova A.I. Kriminologiya. M.: NORMA-INFRA.M., 2002. – 272 s.

5. Piskarev V.A., Cherchinets N.I. Profilaktika pravonarusheniy. Minsk: Belarus', 1978.

6. Kopyt N.Ya., Sidorov P.I. Profilaktika alkogolizma [Tekst]. M.: Meditsina, 1986. 240s.

7. Pravosudie v otnoshenii nesovershennoletnikh / Innochenti dayzhest, YuNISEF. M.: Interdialect, 1998. 24 s.

8. Breslav G.M. Emotsional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: norma i otkloneniya. M.: Pedagogika, 1990. 144 s.

Зарегистрирована: 13.05.2014

Макарова А.И. (г.Владимир), Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, кафедра психологии личности и специальной педагогики, доцент, докторант, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-916-937-89-35. E-mail: ofilvladimir@rambler.ru

Овчинников О.М. (г. Владимир), Владимирский юридический институт ФСИН России, кафедра оперативно-розыскной деятельности, доцент, доктор педагогических наук. Тел.: 8-910-776-32-87.

Фортова Л.К. (г.Владимир), Владимирский юридический институт ФСИН России, кафедра государственно-правовых дисциплин, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-903-647-17-48. E-mail: flk33@mail.ru

Makarova A.I. (Vladimir), Vladimir State University Alexander G. and Nicholas G. Stoletovs, Department of Psychology and personality of special education, assistant professor, doctoral, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-916-937-89-35. E-mail: ofilvladimir@rambler.ru

Ovchinnikov O.M. (Vladimir), Vladimir FSIN Russian Law Institute, Department of operatively-search activity, Associate Professor, Doctor of pedagogical sciences. Tel.: 8-910-776-32-87.

Fortova L.K. (Vladimir), Vladimir FSIN Russian Law Institute, Department of State and legal disciplines, Doctor of pedagogical sciences, full professor. Tel.: 8-903-647-17-48. E-mail: flk33@mail.ru

УДК 37.036.5:54

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д.Ф. Хайбрахманова (г.Нижнекамск, Российская Федерация)

Рассмотрена роль активизации творческого потенциала учащихся в системе химической подготовки. Раскрыта определяющая роль мышления в познавательной деятельности учащихся. Показана роль и значение дидакто-методической базы в активизации творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: творческая активность, мышление, познавательная деятельность.

ACTIVATION OF THE CREATIVE POTENTIAL PUPIL IN SYSTEM PROFESSIONAL DIRECTED CHEMICAL PREPARATION IN CONDITION PROFILE SCHOOLS

D.F. Haibrahmanova (Nizhnekamsk, Russian Federation)

Abstract. *The role of the activation of the creative potential pupil in system of chemical preparation is considered. It is revealed defining role of the thinking in*

cognitive activity pupil. Role and importance didactics methodical base is shown in activations of the creative potential pupil.

Keywords: *model, modeling, creative activity, thinking, cognitive activity.*

В основу химической подготовки учащихся профильной школы положена прогностическая модель профессиональной деятельности бакалавра и магистра по направлению подготовки «Химическая технология». Деятельность бакалавра и магистра наукоемких химических производств тесно соприкасается с областью науки, научным знанием, что предполагает готовность воспринимать и использовать достижения науки, генерировать новые идеи, проявлять творческую активность в профессиональной деятельности. Развитие их способности к творчеству необходимо начинать еще в школе, что обуславливает необходимость выстраивания эффективной довузовской химической подготовки. Профильное обучение предоставляет для этого оптимальные условия, так как дает возможность выявления и развития творческого потенциала личности: закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Под творчеством в самом общем виде понимается деятельность, ведущая к получению нового, неизвестного ранее продукта. Ядром творческой деятельности является научное творчество. Суть и смысл научного творчества состоит в создании и постоянном совершенствовании теоретической модели объективной

реальности. Этой моделью реальности является научное знание.

Определяющее значение в разных видах творческой деятельности имеет мышление.

При изучении дисциплины «Химия» на профильном (углубленном) уровне в системе химической подготовки можно сформировать у учащихся достаточно высокий уровень мышления, если построить их познавательную деятельность таким образом, чтобы в процессе учебной деятельности они продвигались последовательно по уровням мыслительной деятельности – от низшего уровня (формирование понятий) к более высоким уровням (выводам и обобщениям) и далее – к применению этих обобщений.

Системообразующим фактором химической подготовки является формирование химической компетенции. Для формирования химической компетенции учащиеся должны обладать химическим мышлением.

В нашем понимании, химическое мышление – это психический процесс отражения действительности, высшая форма познавательной активности человека в области химии и химической технологии, это своеобразный синтез логического и образного мышления. Формирование химического мышления предусматривает развитие у учащихся способности к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, формирование и развитие продуктивного творческого мышления.

Творчество в широком смысле – это деятельность, порождающая новые знания, продукт или способ действия. Применительно к химии и химической технологии результатом такой деятельности являются новые знания, создание качественно новых образцов материалов и технологий, открытия, изобретения, новые способы действий и т. д. Процесс творчества, а это, прежде всего, выдвижение идей, связан с латеральным (интуитивным) мышлением, т.е. нестандартным, необычным [1]. В образовательном процессе уже само познание является творческим актом, поскольку открытие или создание новых для себя, хотя и известных ранее другим, знаний тоже выступает в роли творчества. Но это возможно когда процесс познания учитель организует в виде ситуаций творческого поиска.

В учебном процессе возникает необходимость создания условий для активизации учебно-познавательной деятельности с целью формирования и развития творческого продуктивного мышления.

Ключевым средством активизации познавательной деятельности является комплект дифференцированных задач и заданий:

1) учебные задания ориентирующего характера (направленные на осмысление и систематизацию учебного материала, а также на самоконтроль, наводят на сравнение, выводы, обобщение);

2) учебные задания, требующие от учащихся исследовательской, творческой деятельности (направленные на решение проблем, самостоятельному сбору материала, составлению за-

даний, упражнений, задач, написания различного рода творческих работ.

Адекватность заданий определяется знанием учителем особенностей познавательных и творческих способностей учащихся. Задания, учитывающие предпочтительные познавательные интересы, предусмотрены как для удовлетворения имеющихся интересов, так и для создания предпосылок к возникновению новых поисковых и исследовательских интересов. Задания, ориентированные на дополнение и углубление учебного материала по содержанию и способу выполнения весьма разнообразны.

Для эффективной реализации формирования и развития химической компетенции в системе химической подготовки нами применяются частно-методические и локальные технологии в условиях различных форм организации обучения, способствующих активизации творческого потенциала учащихся.

В качестве частно-методических технологий нами выделены: технология задачного подхода, технология проблемного подхода, технология модульного обучения, технология проектного обучения, технология на основе системы эффективных уроков.

В качестве локальных технологий определены технологии использования различных наглядных средств обучения (технологические карты, схемы, модели, таблицы, рисунки, экранные пособия, приборы, оборудование, коллекции и т.д.).

Для активизации познавательной деятельности учащихся в технологии задачного подхода нами разработаны

познавательные, творческие и ситуационные задачи.

Применение задачного подхода позволяет развивать у учащихся логическое мышление, творческую активность, способность к видению противоречий и проблем, овладеть умениями выявлять основные этапы и операции в технологии решения задач.

В технологии проблемного обучения нами разработан комплекс разноуровневых индивидуально-дифференцированных программ, включающих систему заданий, задач I, II, III уровня проблемности и сложности, предполагающие программу продвижения учащихся на новый уровень учебно-познавательной деятельности.

Проблемный подход позволяет развивать творческие способности, формировать творческое мышление, овладеть методами научного познания, активизации мыслительных процессов.

В технологии модульного подхода нами разработаны опорные конспекты. Опорные конспекты позволяют получить целостное представление о содержании всего модуля. Последовательное изучение модулей, разделов, тем способствует формированию и развитию творческого мышления, активизации познавательной деятельности, овладения умениями познавать, создавать новое.

В технологии проектного подхода нами разработан комплект тем проектных заданий для урочной и внеклассной учебно-исследовательской деятельности. Технология проектного подхода способствует развитию самостоятельной творческой деятельности.

В технологии на основе системы эффективных уроков нами разрабо-

таны карты «Опорных знаний», что позволяет рассмотреть учебный материал целостно, сделать теоретически усвоенные знания учащимися нормой практики.

В этом контексте используется широкий веер методов обучения – словесные, наглядно-демонстрационные, практические, репродуктивные, проблемные, эвристические, монологические, диалогические, продуктивно-алгоритмические, частично-поисковые, поисковые, исследовательские, программированные, самостоятельные работы, инструктивные. В качестве средств обучения используются модели, макеты, печатные пособия, раздаточный материал, технические средства (компьютерные, аудиовизуальные), лабораторное оборудование, реактивы и т.д.

Многолетний опыт работы позволяет нам утверждать, что глубокое, прочное и устойчивое усвоение учебного материала при изучении дисциплины «Химия» возможно только при наличии богатой и высокого качества дидакто-методической базы.

Учитывая специфику профильного обучения, нами разработан учебно-методический комплекс, включающий комплекс дидактических материалов, состоящий из взаимосвязанных, адаптированных, деятельностно-ориентированных, практико-интегрированных средств, методических указаний, учебных пособий. Учебно-методический комплекс построен на системе профессионально-ориентированных заданий, задач, практических, лабораторных работ с производственным содержанием химико-технологического характера, что способствует активиза-

ции познавательной деятельности, мотивации к будущей профессиональной деятельности, эффективному формированию химической компетенции.

Источники:

1. Боно Э. Латеральное мышление. Пер. с англ. СПб: Питер Паблишинг, 1997.

143 с. [Bohno E. Lateral thinking. Trans. From English. SPb: Peter Publishing, 1997. 143 p. (In Russ.)]

References:

1. Bono E. Lateral'noe myshlenie. Per. s angl. SPb: Piter Publishing, 1997. 143 s.

Зарегистрирована: 10.06.2014

Хайбрахманова Дулхабира Файзрахмановна (г.Нижнекамск), Нижнекамский химико-технологический институт (КНИТУ), кафедра химии, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: 8-987-270-69-64. E-mail: almaz.faiz@mail.ru

Naybrahmanova Dulhabira Fayzrahmanovna (Nizhnekamsk), Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (KNITU), Department of Chemistry, Candidate of pedagogic sciences, associate professor. Tel.: 8-987-270-69-64. E-mail: almaz.faiz @ mail.ru

УДК 377.5:378

УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Р. Кудakov (г. Казань, Российская Федерация)

Многие российские журналы наводнены рассуждениями о самых невероятных «подходах». Мы рассматриваем методологический подход к образовательному процессу как сложный многоуровневый инструментарий, призванный помочь разрешить задачи накопления знаний и нахождения способов их передачи последующим поколениям. В статье представлены основные условия, при которых методологические подходы разного уровня парадигмности (подход-концепция, подход-направление, подход-парадигма) могут быть применены и реализованы в российском профессиональном образовании. Например, для подхода-парадигмы это: смена общественно-экономической формации, принятие народом национальной идеи, наличие массового состава носителей подхода (приблизительно 0,1 % от численности НПП), присутствие харизматиков среди носителей подхода, разработка новых образовательных технологий и т.д.

Ключевые слова: условия, методологический подход, парадигмность, российское образование.

APPLICATION AND IMPLEMENTATION METHODOLOGICAL APPROACHES IN VOCATIONAL EDUCATION

O.R. Kudakov (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *Many Russian journals are overfilled arguments about the most incredible «approaches». We consider the methodological approach to the educational process as a complex multi-level tool designed to help solve the problem of knowledge accumulation and to find the ways to transfer to next generations. The article presents the basic conditions under which the different levels of methodological approaches paradigm (approach-concept, approach-direction, approach-paradigm) can be applied and implemented in the Russian professional education. For example, the approach-paradigm is the socio-economic structure changing, acceptance by the people of the national idea, the presence of approach mass bearer (approximately 0.1% of the scientific pedagogical researches), the presence of charismatic among the approach bearer, the development of new educational technologies, etc.*

Keywords: *conditions, methodological approach, paradigm, Russian education.*

В настоящее время в образовании выделяется множество подходов, связанных с той или иной парадигмой обучения – знаниевой, деятельностной, личностно-ориентированной, компетентностной. Классификация методологических подходов осуществлялась в историческом прошлом на эмпирическом уровне, где предполагалось, что подход как таковой изначально вбирал в себя метод, а затем группу методов. Впоследствии компоненты подхода дополнялись аксиоматическими установками, с которыми исследователь приступал к взаимодействию с выделенным объектом. В настоящее время различия подходов заключаются не только в научно-предметных представлениях, но и в способах представления мира. Дифференцировать методологические подходы позволяют следующие компоненты: аксиоматические установки (основания, цели, принципы), отношение объекта и субъекта (независимость и за-

висимость наблюдаемых объектов от субъекта); онтология подхода (представления о мире); схемы получения знания; отбор содержания; организация образовательного процесса; роль педагога и роль обучающегося; модели подготовки; деятельностные установки (объяснение, преобразование, понимание и т.д.); целенаправленное использование определенных технологий; наборы предполагаемых условий для реализации подхода и т.д.

Методологические подходы представлены тремя уровнями парадигмальности (точнее, парадигмности – О.К.). Это – подход-концепция, подход-направление, подход-парадигма [1]. Можно также сказать о предупредительности – подходе-замысле. Это так называемая «заявка» на подход, которую предлагаем рассматривать в контексте «пусковых» условий распространения подхода и которая включает: наличие рабочей концепции для разработки подхода; наличие проведенных науч-

ных мероприятий на уровне консультаций, семинаров, круглых столов; наличие цикла научных статей о разрабатываемом подходе. Е.Яковлев пишет, что в композицию педагогической концепции должно входить общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления и границы применимости [2]. Реализацию всех перечисленных компонентов композиции можно рассматривать как «пусковые» условия развертывания подхода-концепции. Они чрезвычайно важны на первом уровне парадигмности подходов, в дальнейшем они не исчезают, – меняются их качественные характеристики.

Под условиями вообще мы понимаем обстоятельства, обуславливающие появление или развитие того или иного процесса. А.Новиков и другие авторы [3; 4] характеризуют педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления как специальным образом подобранную систему мер, обеспечивающую более продуктивное становление исследуемого научного явления. Педагогические условия являются исходя из анализа и оценки влияния аспектов, компонентов, свойств объекта на эффективность его функционирования и развития. В определенном смысле они представляют собой закономерности эффективности, поскольку вскрывают ее объективные связи с различными сторонами изучаемого объекта. Номенклатура групп условий включает общественно-эко-

номические, общественно-политические, теоретико-методологические, научно-методические, нормативно-правовые, организационные, кадровые, мотивационные, материально-технические, финансовые, информационные, временные, социальные, личные и другие условия. В каждом конкретном случае эти условия и их группы будут иметь свою специфику.

Мы рассматриваем методологический подход к образовательному процессу как сложный многоуровневый инструментальный, призванный помочь разрешить какую-либо глобальную проблему, стоящую перед образованием. Смена общественно-экономической формации предопределяет смену господствующей образовательной парадигмы, и, как следствие, господствующего методологического подхода в образовании. Разным стадиям развития традиционного общества соответствовали имитационный, викарный и калокагативный подходы. Средневековью – эксиметальный и фаберный подходы. Накопления педагогической мысли в эпохах позднего Средневековья и Возрождения, начало книгопечатания во многом предопределили зарождение и распространение «знаниевого» подхода (ЗП), концептуальные и теоретические основы которого были сформулированы Я.А. Коменским. С началом буржуазных отношений потребовалась большая номенклатура изучаемых дисциплин, более широкий охват обучающихся. Происходит зарождение прагматической педагогики (Дж. Локк) [5]. Индустриальное общество отличает среди прочего образовательная революция, переход к всеобщей грамотности и

формирование национальных систем образования. В настоящее время происходит очередной переход – к информационному обществу, в котором технологическим основанием самого общества становятся не индустриальные, а информационные и телекоммуникационные технологии [6]. С развитием новой эпохи потребуются более гибкие знания, построенные на массовых коммуникациях и быстром усвоении постоянно меняющейся информации.

Основным симптомом надвигающейся смены образовательной парадигмы является массовый приход новых подходов. На сегодняшний день их количество превосходит все мыслимые пределы (по нашим оценкам, число их наименований давно перевалило за двести). Данное условие так и назовем – «градус подходности». Прирост новых подходов в России происходил и происходит по сей день за счет псевдоподходотворчества в экономических и педагогических науках (в основном). Советская плановая экономика обладала своими приоритетами, приток заимствованной терминологии осуществлялся медленно, поскольку находился под жестким контролем со стороны государственных структур. Собственно, такая картина наблюдалась повсеместно. С падением «железного занавеса» англо-саксы предприняли беспрецедентную попытку навязать нам свои представления об устройстве экономики «по-демократически». В нашу страну потекли рекой экономические энциклопедии, справочники и т.д. вкупе с залетными консультантами. Российские экономисты стали первыми переводить

западные трактаты и выдавать их за «свои» исследования. 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 годовых защит выросло в 5 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.

Итак, близкая смена общественно-экономической формации и как следствие из нее – надвигающийся сонм подходов – являются одним из главных среди *общественно-экономических и теоретико-методологических условий* рождения нового парадигмного подхода. Для наполнения смысла *социальных условий* обратимся к А. Новикову. У него есть понятие «плюрализм научного мнения». Он пишет: «поскольку любая научная работа является творческим процессом, то очень важно, чтобы этот процесс не был “зарегламентирован”». Каждый исследователь или группа исследователей имеют право на свою точку зрения, и любые попытки выстраивания под один знаменатель недопустимо для прогресса [7]. Отсюда важным социальным условием становления нового подхода становится наличие *«плюрализма научного мнения»*. Другим условием из данной группы является

«поддержка сильных мира сего». Надо быть Я.А. Коменским или Дж. Локком (причем это далеко не факт в современном обществе), чтобы сдвинуть формат от подхода-замысла к форматам подхода-концепции и подхода-направления. Здесь имеется в виду, что «продвижение» подхода во многом зависит от его лоббирования как на уровне подразделения, где появляется подход-замысел, на уровне учреждения, где развивается подход-концепция, так и на региональном уровне, где распространяется подход-направление.

Следующим условием является «уровень оценки престижа образования населением страны». В информационном обществе происходит перераспределение ресурсов в пользу науки и образования. В конкурентной борьбе за мировое первенство появляется новый фактор – уровень развитости информационной инфраструктуры и индустрии [6]. Недостаточно развитый данный уровень, а также уровень системы образования могут негативно сказаться на «развертывание» нового парадигмного подхода (рис. 1).



Рис. 1. Образование в числе символов национального престижа (в процентах от числа опрошенных) [8].

Следующими в группе общественных условий являются *общественно-политические*. Понятие «национальная идея» (НИ) И.Вакс раскрывает как цель и смысл бытия данного этноса, народа, нации в настоящем и будущем, с учетом прошлого историческо-

го опыта и опыта других народов. Он пишет, что «национальная идея, как стратегия выживания, процветания и развития в настоящем и будущем, объединяет народ независимо от личных убеждений и идеологий различных группировок – партий и движений,

легитимность которых определяется соответствием их деятельности целям нации, сформулированным в НИ, выражающей волю большей части народа... Нация не может существовать длительное время без национальной идеи – лишенная такого ориентира интеллектуальная элита и власть неизбежно заведут народ в тупик. Поэтому, разумная власть в первую очередь должна быть заинтересована в наличии ясной, четкой, судьбоносной для нации, понятной и признанной большей частью населения страны национальной идеи, закрепленной в Конституции, Декларации Независимости и в Государственном Гимне. Эта НИ пропагандируется средствами массовой информации, деятелями литературы и искусства, на ней воспитывается подрастающее поколение в духе патриотизма – любви к своему народу и своей Родине, готовности защищать ее территориальную целостность и способствовать ее процветанию» [9].

Накопление знаний и нахождение способов их передачи последующим поколениям – одна из главных задач человечества. Парадигмный подход – мощный инструмент для решения данной задачи. Без оплодотворения его национальной идеей невозможно выстраивать стратегии выживания нации. В царской России было все: и идеологема («православие, самодержавие, народность») и методологический (знаниевый) подход в образовании для подготовки работников под нужды империи. В отчете «Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833-1843», опубликованном в

1864 году, гр. С. Уваров писал: «Посреди быстрого падения религиозных и гражданских учреждений в Европе, при повсеместном распространении разрушительных понятий, в виду печальных явлений, окружавших нас со всех сторон, надлежало укрепить отечество на твердых основаниях, на коих зиждется благоденствие, сила и жизнь народная; найти начала, составляющие отличительный характер России и ей исключительно принадлежащие... К счастью, Россия сохранила теплую веру в спасительные начала, без коих она не может благоденствовать, усиливаться, жить... Самодержавие составляет главное условие политического существования России... Спасительное убеждение, что Россия живет и охраняется духом самодержавия сильного, человеколюбивого, просвещенного, должно проникать народное воспитание и с ним развиваться. Наряду с сими двумя национальными началами, находится и третье, не менее важное, не менее сильное: народность... Неуместно было бы противиться этому периодическому ходу вещей; довольно, если мы сохраним неприкосновенным святилище наших народных понятий; если примем их за основную мысль правительства, особенно в отношении к отечественному воспитанию. Вот те главные начала, которые надлежало включить в систему общественного образования, чтобы она соединяла выгоды нашего времени с преданиями прошедшего и с надеждами будущего, чтобы народное воспитание соответствовало нашему порядку вещей... Просвеще-

ние настоящего и будущего поколений, в соединенном духе этих трех начал, составляет ... одну из лучших надежд и главнейших потребностей времени и тот священный труд, который доверенность Вашего Величества возложила на мое усердие и рвение» [10]. Эти слова царского министра народного просвещения актуальны и ныне. Лозунг «За веру, царя, и Отечество!» как нельзя кстати ложился на вышеназванную триаду и соответствовал первым строкам гимна «Боже, Царя храни, сильный державный...». В СССР вместе с лозунгом «Вперед к победе коммунизма – светлому будущему всего человечества» также существовала своя триада «партийность – светлое будущее – дружба народов», полностью нашедшая себя в гимне государства. Методологическим основанием образовательных процессов выступал ЗП.

М. Горбачев резко сменил национальную идею «мутным» лозунгом «перестройки». В 90-х годах идеологически обезоруженный народ был брошен в бандитское капиталистическое прошлое самого низкого американского пошиба и не мог противостоять криминализации и олигархизации общества. Страна в условиях изоляции была вынуждена искать любые контакты, и Запад приоткрыл двери так называемого «Болонского клуба», на самом деле оказавшиеся ловушкой. Отечественное образование, отказавшись от ЗП и от вроде набирающего силу деятельностного подхода (ДП), стало переходить на рельсы компетентностного подхода (КП), тем самым

выстроив себя в англо-саксонский фарватер. Естественно, такое положение дел не могло долго устраивать набиравшее силу государство. Поиски национальной идеи для новой России продолжались все последние годы. Понимая важность вопроса, правительство РФ в 2013 году утвердило федеральную целевую программу на 2014-2020 годы, которая так и называется «Укрепление единства российской нации...», выделив на ее развитие 4,6 млрд. рублей. Кратко сформулировал НИ России В.Путин – это патриотизм и благосостояние, гарантированные государством. Остановимся на данном вопросе подробнее.

Сейчас в России нет царя, но есть единодержавие (президент); нет самодержавия, но есть вертикаль власти; нет огосударствления церкви, но есть равноправие религий и толерантность; нет советского народа, но существует поликультурная народность, есть понимание того, что граждане одного государства представляют общность, основанную на единых принципах и ценностях – общности территории проживания, языка общения и обучения, поликультурности (множественность национальных культур), взаимодополнения народов и их взаимопонимания. Попробуем взглянуть на национальные идеи некоторых важных государств через призму понятий «веры», «устройства», «народа», поскольку они чаще всего присутствуют в идеологемах, выраженных на государственном уровне в гимнах, лозунгах, призывах политических лидеров [11; 12: 13; 14].

Таблица 1.

Идеологемы России, Германии, США, Китая, Израиля

Государство/Источник	КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ТРИАДЫ		
	ВЕРА	УСТРОЙСТВО	НАРОД/ ГОСУДАРСТВО
Московия	Православие	Москва – третий Рим	Православные
Российская империя, гр. С.Уваров, сер. XIX в.	Православие	Самодержавие	Народность
Германия, сер. XX в.	Национал-социализм	Третий рейх	Германия превыше всего
Германия, конца XX века	Единство, право и свобода	Возрождение из руин	Земля отцов превыше всего в мире
СССР, 20-70 годы XX в.	Партийность	Светлое будущее	Дружба народов
СССР, М.Горбачев	Ускорение	Перестройка	Гласность
Россия, Г.Зюганов, конец XX – начало XXI в.	Справедливость	Народовластие	Дружба народов
Россия, В.Путин, начало XXI в.	Благосостояние	Вертикаль власти	Единство
Россия, Д.Медведев, начало XXI в.	Успешность	Устойчивость властных структур	Единство
США	Богоизбранность	Глобальный экспансионизм	«Плавильный котел»
Китай	Конфуцианство, легизм, даосизм (народное благосостояние)	Клановость (народовластие)	Государство-образуемость народа хань
Израиль	Богоизбранность, соблюдение заповедей Торы	Восстановление Храма, Независимости и Еврейского государства	Сплочение нации
Постимперия – РФ нач. XXI в. (Новая редакция гр.Уварова)	Духовность, терпимость	Единовластие	Единство
Новая триада	?	?	?

Из таблицы видно, как ошибся М. Горбачев со своей формулировкой НИ, что, в конце концов, привело к неприятию ее народом. Также видно, что государства, имеющие четкие и ясные НИ, являются лидерами на глобальном игровом поле образования – это США, Германия, Израиль. Чего не скажешь о Китае и России. Китай, кстати, занимает первое место в мире по числу студентов, обучающихся в других странах. В России пока нет единства по вопросу о собственной национальной идеи. Верховная власть пытается заполнить образовавшийся вакуум, усиленно раскручивая в СМИ и т.д. такую категорию как «успешность». Территория России – колыбель духовности мирового формата. Гиперборейцы, проживающие здесь ранее, были наиболее любимы богами, они почитали Аполлона, бога искусств и прекрасного, Артемиду, богиню чистоты и девственной природы. Последовавшие в X веке православие и в веке XX коммунизм – также категории высшего духовного порядка. Чего не скажешь про Европу, съедаемую в средневековье (скажем, тысячу лет назад) вшами, убиваемую чумой и голодом, потонувшую в бескультурье и невежестве, решающую «научные вопросы» вроде: «А сколько чертей находится на острие иглы?» (и опять же – сколько?, а не почему? или как?). В это же время наши предки мало болели, были чистоплотны, обладали почти всеобщей грамотностью (писали же письма друг другу). А значит, была эффективная система обучения, результаты которой проявлялись на бытовом уровне. А это дорогого стоит. Таких результатов в условиях «мед-

ленного» средневековья в одночасье не получишь. Не получишь и за одно поколение, и за два. Тут столетия нужны. Это может означать наличие на нашей территории высокой культуры, образования как минимум полторы-две тысячи лет назад. А «успешность» – категория явно рыночная – кто-то успешнее, кто-то нет; успешность за счет других; успешность не всегда честным путем достигается.

И здесь же есть упрек к некоторым «нашим» идеологам национальной идентичности (а по большому счету сознательным и несознательным проводникам влиятельных сил из-за рубежа, пытающихся раскатать лодку России) в стремлении оградить этнические общности от общенационального общероссийского формата общности. Можно им сказать: «Будете тянуть одеяло на себя – порвете на куски, не будет целого – кусочками никто не согреется».

Понятно, что взятая за основу идеологема «духовность – единовластие – единство» должна быть на вооружении российского парадигмного подхода, если, конечно, данная триада станет канонической. На уровнях а) подхода-концепции целесообразно говорить о четко сформулированном лозунге подхода, б) подхода-направления – о миссии подхода в масштабах того или иного региона, отрасли.

К данной теме примыкает еще одно условие – «*способность нации осуществить самостоятельно смену образовательной парадигмы*». Идея Л. Гумилева о пассионарности наций была основана на анализе периодов расцвета и падения великих империй (в т.ч. Римской, Византийской). Актив-

ная способность нации к расширению, к движению вширь, к сотворению нового, по мнению ученого, ограничена временным отрезком в тысячу лет. На наш взгляд, дело не столько во временном характере потери нацией пассионарности, сколько в ее способности к самогенерации, потеря которой и может привести нацию к краху. На «живучесть» самогенерации пассионарности влияют такие внутренние и внешние факторы, как распространение опасных болезней (вследствие массовой потери иммунитета), частое инициирование войн, деградация национальных идей и внешние военные, информационные агрессии, идеологические диверсии, приводящие к разложению умов, зомбированию, нестабильности. Отсюда преодолением данного условия должны стать мероприятия, осуществляемые на государственном уровне, по защите здоровья и поднятию духа нации, по сплочению народов, проживающих на единой территории; и должна быть четко сформулированная стратегия развития государства, в том числе и в сфере образования.

Одним из существенных условий применения методологического подхода является *социальное партнерство* – тип взаимодействия разработчиков подхода с другими субъектами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями [15]. Конечно, можно разрабатывать подход в «ящик» в надежде, что когда-нибудь он будет востребован отечественным образованием и работодателями, но это опять должно быть гениальное и из ряда выходящее творение. А таковых как раз

мало. Лидеры производства должны осознавать необходимость поступления кадров, подготовленных в русле еще только разрабатываемого подхода. Свой заказ на подготовку востребованных работников они должны четко выразить в новых профессиональных стандартах, которые в итоге должны формировать среднесрочную стратегию учебных заведений.

«*Освещение добытых наукой фактов*». Научные разработки, направленные на развитие человечества, должны быть достоянием общественности. Не существует формальных установок по количеству, например, статей или монографий по достойному сопровождению новой разработки. И одна великолепная статья или монография способна совершить чудо. Тем не менее, без информационного фона невозможно представить себе продвижение нового методологического подхода. Эту поддержку необходимо включать на уровне подхода-замысла и подхода-концепции: а) научные статьи в рецензируемых журналах и сборниках; б) проведенные методологические семинары и научно-практические круглые столы; в) как минимум одну защищенную кандидатскую диссертацию. На уровне подхода-направления – циклы статей, монографии, дискуссионные клубы в Интернет-пространстве, научно-практические региональные и общероссийские конференции, не менее трех защищенных кандидатских и одной докторской работ. На уровне подхода-парадигмы информационная поддержка должна иметь глобальный характер: в нее обязательно включать наиболее известные научные журналы, Интернет-ресурсы. Конферен-

циям предпочтительно иметь статус общероссийских и международных. Количество защищенных кандидатов и докторов наук по новому внедряемому подходу должно быть как можно больше. В стране необходимо функционирование хранилищ информационной и методической поддержки нового подхода.

Следующее условие – *обязательное прохождение подхода-замысла через ряд экспертиз: лингвистической, методологической и т.д.* Заключение экспертов по названию подхода и его аксиоматическим компонентам можно рассматривать в качестве одного из «пусковых» условий. Уже на стадии разработки концепции подхода стоит задуматься над тем, каким образом диагностировать его состоятельность. 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 и др. Новый парадигмный подход может генетически вырасти из имеющихся подходов-направлений в педагогике – герменевтического, антропологического, личностно-деятельностного подходов, или получить импульс развития в результате синтеза каких-либо действующих подходов, имеющих разные уровни парадигмности, или стать абсолютно новым явлением, порождением совокупного или одиночного гения (например, Я.Коменского XXI века). В то же время будущим разработчикам-методологам следует избегать в названии новых подходов словосочетаний с основами – поли-, интегративный,

синтетический и т.д., потому что это заданная очевидность. Следует также добавить, что в названии будущего подхода лучше придерживаться принципа однопорядковости. Если название составное, то содержание основ гармоничнее выстраивать по горизонтали, например, подход+подход (например, личностно-деятельностный), а не подход+метод (например, системно-проектный), поскольку подход – понятие гораздо шире понятия метода. Новое название, закономернее всего, будет вытекать из ключевых положений аксиоматического уровня методологических подходов – «основания» (в большей степени), «цели», «принципа» или их комбинаций. Отсюда названия «принципиальный подход» или «целевой подход» будут некорректными, поскольку означают сверхочевидную заданность.

Для последующих рассуждений рассмотрим условия применения компетентностного подхода (адекватных российским реалиям). Современный компетентностный подход – это новый доминатор, пытающийся сменить предметноцентрированный (знаниевый) подход. *Теоретико-методологические условия* его применения на сегодняшний день худо-бедно имеются: сформирован аксиоматический уровень подхода (сформулированы цель, основания и принципы); разработан понятийно-терминологический аппарат.

С кадровыми условиями не все так гладко. Во-первых, нет достаточного количества осведомленных в подходе экспертов. Второе, знаниевый подход в России распространяли немцы на протяжении почти двухсот лет. Первая

российская академия состояла сплошь из приглашенных немецких ученых. Во время образовательной реформы в начале уже XIX века император Александр I «выписал» из Германии целый отряд профессоров для вновь образованных университетов. Например, в Казанском императорском университете за первые пять лет существования из общего числа профессоров в 27 человек 20 были немецкого происхождения [16]. Они продолжали приезжать и в последующие годы, правда, не таким наплывом. Первое правление университета состояло сплошь из немцев (И.О. Браун, М.Ф. Бартельс, О.А. Литтров, К.И. Броннер, И.Г. Томас). В 1836 году соотношение россиян и немцев среди ординарных (ОП) и экстраординарных профессоров (ЭОП) составляло 22 к 13, хотя последние еще составляли большинство на руководящих постах. Для сравнения в 1902 году общее соотношение славян/германцев в ППС выглядело следующим образом: ЗОП (18/4), ОП (38/2), ЭОП (17/3), приват-доценты (52/7), лекторы (3/2), прозекторы (8/1), помощники прозектора ((12/1), лаборанты (39/3), ассистенты (15/2), ординаторы (36/2) [17].

Немцами были Государи (либо полукровками), министры, различного рода управляющие. В российской армии накануне Первой мировой войны служило около 40,0 тысяч немцев. Они «затащили» к нам в страну свое отношение к науке, свое представление об образовании и т.д.

Рассматривая компетентностный подход (КП) с его англо-саксонскими корнями, обнаружим, что он не только чужд россиянам по ментальным соображениям, но практически нет его

носителей, нет экспертов с углубленными знаниями о подходе. Если в немецком продвижении знаниевого подхода ключевое значение сыграла как раз массовость в России самих носителей подхода, то в случае с КП такого явления практически не наблюдается: нет носителей КП, очень мало квазиносителей подхода. Ну не едут тысячи англо-саксов в Россию, чтобы учить наших детей уму-разуму, а наши преподаватели практически не выезжают за рубеж повышать свою квалификацию. Продвинутых же российских преподавателей западные селекционеры сами старательно выдергивают (за гранты и пряники) из отечественного образования, чтобы они учили уму-разуму «самых главных» детей на планете – американских, и не дай Бог – российских.

Качественное количество кадров. Повторимся, число россиян, получивших образование в Великобритании, США, Канаде, Австралии и способных перенести в Россию новые образовательные технологии, ничтожно мало. Те же, которые прошли обучение в центрах дополнительного образования и ФПК (с осведомленными в подходе экспертами), сталкиваются на местах с трудностями организационного, психологического характера. Уровень научной (методологической) грамотности отечественных преподавателей также желает оставлять лучшего.

Возникает вопрос: сколько нужно времени, чтобы подготовить достаточную «массу» преподавателей с углубленными знаниями о КП? Временной отрезок можно проследить на примере распространения новой европейс-

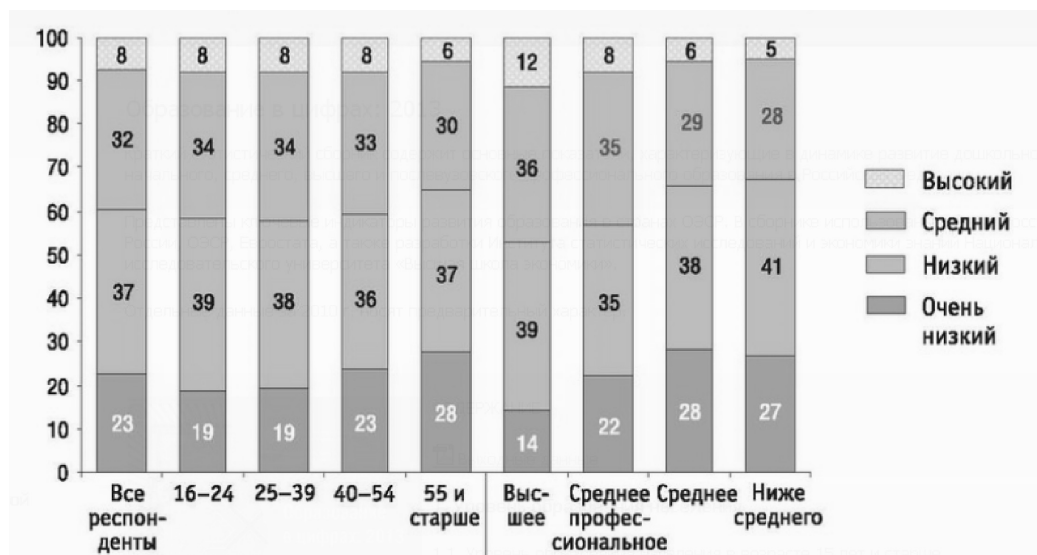


Рис. 2. Уровень научной (методологической) грамотности в разных социальных группах (в процентах от числа опрошенных) [8].

кой идеологии в России в конце XIX века-начала XX века. За 25 лет численность последователей революционных преобразований в стране выросла (по принадлежности к партиям большевиков, меньшевиков, эсеров, не считая анархистов и других радикалов) до 1,5 млн. человек (1917 год). При населении России (в границах империи) в 178,4 млн. человек количество агентов влияния составляло около одного процента. Пусть это историческая аналогия, но данный процент послужит нам одним из ориентиров. За сто лет «критическая масса» агентов влияния, способных совершить что-то серьезное в стране, может уменьшиться в десятки раз (пример, события в современной Украине). Но при этом во много раз должны усилиться информационная поддержка, увеличиться финансовые вливания при ярко выраженном патронаже заинтересованных сил. Сравнимая, казалось бы, совсем разные

уровни действительности, можно, тем не менее, придти к показателям в интересующей нас образовательной сфере. Для совершения «глубинной модернизации» необходима кадровая поддержка, – этого никто не сможет оспорить. Даже, если мы откажемся от одного процента в сторону десятикратного уменьшения, то полученные 0,1% составят 6,0 тысяч человек (от 6,0 млн. работников сферы образования). Эта цифра работников (пусть приближительная), имеющих определенную «кондицию», хорошо обученных, прошедших подготовку в специальных центрах, знающих, что делать – огромная и, тем не менее, ничтожная без поддержки со стороны сильных мира сего (о чем говорилось выше) и без присутствия харизматичных лидеров, которые привносят с собой значительный динамический потенциал.

Немаловажны и сроки «глубинной модернизации» – ну никак не ме-

нее 10-25 лет. Таким образом, не менее 6,0 тысяч хорошо подготовленных педагогических работников за достаточно долгий срок при наличии активной агитации и поддержке сильных мира сего и при многих других сопутствующих условиях способны сменить действующую образовательную парадигму в масштабе всей страны.

Временные условия. В 2003 году у нас в стране заговорили о КП. Прошло десять лет. В 2013 году российское образование перешло на новые стандарты. Но компетентностного подхода в его полной конфигурации до сих пор нет. То, что у нас сейчас называется «компетентностным подходом» с различными расширениями (типа «модульно-компетентностный» подход), на самом деле является квазикомпетентностным подходом. Переход на систему подготовки бакалавр/магистр/аспирант, на модульный принцип при построении образовательного процесса, на декларации о формировании малопонятных компетенций, которые еще до сих пор путают с компетентностями, – это еще далеко не завершённый компетентностный подход. Весь вопрос состоит в том, насколько успешно произойдет такая смена и вообще, необходима ли такая смена?

На уровне создания подхода-концепции минимально может выступить сила в составе незначительного коллектива, скажем, 6 человек с длительностью разработки 2-3 года. Численность носителей для «подхода-направления» может варьировать в широких пределах и практически не поддается обсчёту. Можно условно принять цифры от 60 до 600 человек (от 0,001% до 0,01% от 6,0 млн. ННР РФ). Прогноз для сро-

ка реализации «подхода-направления» предлагается примерно в 10 лет. Обосновать это можно временем защиты диссертаций.

К числу *организационных условий* можно отнести успешное функционирование кредит-системы. Нельзя сказать, что кредит-система разрабатывалась (а её родина – США) в контексте КП. Её главный функционал состоял в том, что оцифровать учебный процесс вкуче с обчётом трудозатрат при его проведении. Но идеологически данная система была родственна КП и легко в него прописалась. Сущность кредитных систем заключается в том, что трудоемкость и (или) результат освоения отдельных дисциплин учебного плана измеряется не количеством часов аудиторной и самостоятельной работы студентов, а некоторыми условными зачетными единицами – кредитами.

Кредитно-зачетные системы, принятые в России, исходят из понятия и определения кредита как единицы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы или ее части. Кредитно-накопительные системы определяют кредит как единицу оценки результатов освоения образовательных программ. Данные процессы перевода одного в другое идут крайне неравномерно: одни образовательные учреждения давно справились с данной задачей, другие еще только приступают к ней.

Условие организации асинхронного построения образовательного процесса. В сегодняшней образовательной ситуации осознанный заказ учащегося на собственный процесс образования становится чрезвычайно важным. Это является одним из главных принци-

пов компетентностного образования. Образовательное пространство для обучающегося задается в определенный момент времени не столько каким-то конкретным образовательным учреждением и жестко заданной в нем учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определенной организацией. Для каждого обучающегося таких предложений должно возникать огромное количество: иметь возможность обучаться по учебным программам различных учебных заведений; получать доступ к учебным тренингам, практикумам, играм, различным образовательным услугам в пространстве Интернета для освоения определенной области знания; участвовать в образовательных мероприятиях: конференциях, семинарах, форумах, круглых столах и т.д.

Переход на асинхронное построение образовательного процесса предполагает отказ от формирования студенческих учебных групп. Каждый студент получает возможность выбрать учебные модули для изучения в очередном семестре: сформировать индивидуальный учебный план, выбрать преподавателей и время посещения учебных занятий – составить индивидуальное учебное расписание. Внедрение новой формы обучения позволит концептуально перестроить учебный процесс, придав ему качества подлинной индивидуализации, объективности контроля и оценки достижений студентов, восприимчивости к совершенствованию и диверсификации образовательных технологий.

При реализации образовательной программы используется два вида

учебных планов: а) учебный план образовательной программы на весь период обучения; б) индивидуальный учебный план студента, определяющий его образовательную программу на семестр. В некоторых российских вузах учебный процесс планируется таким образом, что занятия проводятся в двух потоках как одновременно, так и в разное время для обеспечения наиболее удобного выбора студентами. Предполагается два механизма выбора преподавателей: запись к определенному преподавателю на лекционные и практические занятия во время формирования индивидуального плана и сквозное посещение занятий разных преподавателей в удобное для студента время.

Условие наличия балльно-рейтинговой системы (БРС). Организация учебного процесса предполагает постоянный мониторинг качества освоения программы студентом на основе рейтинговых систем, разработанных преподавателем, куратором, деканатом и учебным управлением. Можно использовать следующие четыре уровня «измерения» компетенции обучающегося: 1) знает/имеет представление; 2) в состоянии делать при поддержке; 3) умеет сделать независимо/самостоятельным путем; 4) умеет развиваться, способен к инновациям. Отметим, что таких градаций имеется множество.

Условие наличия пакета нормативных документов, включающих: Положение о кредитной системе вуза; Положение об организации учебного процесса на основе кредитно-рейтинговой системы; Положение о контроле учебной деятельности студентов;

Положение об академическом консультанте – тьюторе; Положение об организации самостоятельной работы студентов; Рекомендаций по учету расчета учебной нагрузки преподавателей в системе кредитов и т.д. Потребуется немало времени, чтобы осуществить внесение изменений в десятки нормативных документов, регламентирующих учебный процесс. По каждой образовательной программе необходимо сформировать новые комплекты учебно-методического и информационного обеспечения, содержащие:

- информацию для студентов о кредитной системе оценки трудоемкости образовательной программы, о формировании личной образовательной траектории и рейтинговой оценке качества учебной деятельности студентов;

- учебники, учебные пособия, методические указания, электронные учебники, ссылки на глобальные сетевые образовательные ресурсы;

- график самостоятельной работы студентов по дисциплине и материалы для самостоятельной работы студентов: наборы домашних заданий, материалы для самоконтроля; учебные электронные материалы в электронной библиотеке университета и др.

Условие функциональной перестройки обучающегося. При выстраивании индивидуальных образовательных траекторий перед современным преподавателем (обучающим) стоят задачи: функционально перестроиться; как можно эффективнее использовать весь возможный ресурс технологий и методик. В условиях «знаниевой» парадигмы роль педагога (преподавателя) – лидер, его функции в основном –

преподаватель-лектор и преподаватель семинарских и лабораторных занятий при пятибалльной системе оценивания. В условиях «компетентностной» парадигмы роль преподавателя (обучающего) – организатор и систематизатор процесса обучения; его функции – тьютор (консультант), коуч (креативный ведущий кейсов), фасилитатор (помощник) при многобалльной рейтинговой системе оценивания.

Больше всего российские образовательные учреждения сопротивляются «прописки» тьюторов. Тьютор – это диспетчер образовательных процессов; наставник обучающегося, помогающий ему в организации своего образования; консультант. В Великобритании тьютор прикрепляется к ученику сразу по прибытии его в среднюю школу и сопровождает своего подопечного вплоть до окончания его обучения (если понадобится, то в том числе и высшего). Например, сейчас в Оксфордском университете более 60 процентов учебного времени отводится на работу с тьютором. В России, воспринявшей германскую образовательную модель, института тьюторства как такового не было. Хотя элементы тьюторской деятельности все же существовали. Стоит вспомнить В.А.Жуковского – наставника наследника престола Романовых – великого князя Александра Николаевича. Индивидуальные консультации – обязательный компонент образовательных процессов в условиях функционирования компетентностного подхода. Конечно, современный российский преподаватель не может выполнять все функциональные обязанности «чистого» тьютора, который:

– представляет академические интересы студента в университете;

– входит в состав учебно-методических комиссий факультета;

– готовит все необходимые информационные материалы по организации учебного процесса, предоставляет их студентам на стендах и на веб-странице факультета (кафедры);

– осуществляет групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуальных и рабочих учебных планов на год;

– организует прием индивидуальных планов студентов в установленный период и участвует в составлении рабочих планов направления (специальности) на учебный год.

Задачи российского преподавателя с частичными функциональными обязанностями тьютора представляются в следующем: помочь обучающемуся определить свою индивидуальную образовательную траекторию; консультировать и поддерживать обучающегося; предоставить ему возможность связываться с собой посредством телефона, электронной почты и т.д. Можно продолжить наполнение номенклатуры функциональных обязанностей тьютора, который: содействует студентам в период внесения изменений в индивидуальные учебные планы; обязательно принимает участие в работе деканатских комиссий, рассматривающих вопросы успеваемости и академического статуса студентов; имеет право контролировать своевременную подготовку и наличие всех методических материалов, необходимых для обучения по данному направлению (специальности); имеет

право проверять выполнение правил проведения рубежного и текущего контроля по всем дисциплинам, участвовать в расчетах академического рейтинга студентов, а также работать в комиссиях по проведению контрольных ректората и т.д.

Коротко о коуче. Это работник, проводящий коучинг – действия по реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Имеются четыре базовых этапа коучинга: постановка цели, проверка реальности, выстраивание путей достижения и собственно достижение (он ещё именуется этапом воли). Что касается фасилитатора, то в российской традиции ему эквивалента не было, по функциям он близок к нечто среднему между помощником и посредником.

Освоение и внедрение новых образовательных технологий. Технологию обучения мы рассматриваем как систему научно обоснованных действий (операций) активных элементов (участников) учебного процесса, осуществление которых приводит к достижению поставленных целей обучения [18]. В каждом подходе присутствуют свои отбор содержания, организация образовательного процесса и педагогические технологии. В «знаниевом» подходе в основу отбора содержания положен принцип многопредметности, в компетентностном – междисциплинарности; в организацию образовательного процесса – последовательная классно-урочная (лекционно-семинарская) и модульная системы соответственно. Технологии (методы) обучения

также разнятся. В «знаниевом» подходе преобладают методы: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский; в компетентностном подходе – проектная технология, кейсовые технологии, презентация идей, исследование ролевых моделей и т.д. Без освоения новых технологий (а они должны быть разработаны под новые подходы) все разработки окажутся недееспособными.

Условие наличия деятельностного обучения, при котором в рамках КП должна действовать модель обучения (утрированная): «организовали / рассказали – осознал как воспроизвести – высказал готовность применить» [5].

Условие наличия корректных и научно-обоснованных образовательных стандартов. Вместо дисциплин и дидактических единиц будут указаны требования к результатам обучения в виде общекультурных и профессиональных компетенций; образовательный стандарт будет формироваться на основе профессиональных стандартов с ориентацией на единую европейскую систему квалификаций. ФГОС открывает перед учебными заведениями новые возможности: они могут вводить инновационные курсы, предлагать собственное видение той или иной образовательной программы, оптимизировать учебный процесс.

Компетентностный подход на сегодняшний день пока что последний в цепи парадигмных подходов, он отражает попытку выйти на новый уровень оценки результатов образования. Отказ от жесткого нормирования содержания образования и предоставление больших свобод учебным заведени-

ям предполагает совершенно другой уровень самоорганизации вузовских коллективов, другую культуру проектирования требований и целей образования. Очевидно, что обеспечить требуемый уровень формирования общекультурных и профессиональных компетенций может не каждое учреждение профессионального образования, и, следовательно, следующим шагом должна быть массовая переподготовка преподавательского состава и внедрение в управление новых систем контроля качества. Если этого не произойдет в ближайшее будущее, то, скорее всего, неизбежно пришествие новых подходов, имеющих «кондиционный» уровень парадигмности. Решающую роль в оптимальном создании условий для взращивания нового методологического подхода будут играть следующие факторы. 1) Общество все более удаляется в сторону развития информационного пространства. Ключевым моментом в данном развитии можно назвать примат коммуникаций. 2) В условиях полипарадигмности осуществляется синтез подходов между собой и с подходами из низлежащих уровней. 3) Название будущего подхода – совокупный удел лингвистов, философов-методологов и педагогов, – и оно, как девиз, должно прорабатываться в русле национальной идеи, чтобы быть доступным быстрому пониманию среди различных слоев общества.

Таким образом, в реальности номенклатура условий для применения нового методологического подхода в профессиональном образовании гораздо шире представленной. Тем не менее, представим ее в структурированном виде.

Для подхода-концепции:

1. Обозначенный заказ производственной сферы.
2. Наличие первичного коллектива ученых-разработчиков подхода (приблизительно 5-6 человек).
3. Формулировка целей подхода, краткого лозунга.
4. Разработка концепции подхода.
5. Разработка аксиоматического уровня подхода и понятийно-терминологического аппарата.
6. Наличие лингвистической и методологической экспертиз.
7. Проведение методологических семинаров и круглых столов.
8. Публикация статей в рецензируемых журналах, наличие научного отчета или аналитической справки.
9. Защита минимум одной кандидатской работы по новому подходу.

Для подхода-направления:

1. Поддержка «сверху» распространяемого подхода на региональном или отраслевом уровнях
2. Выраженный заказ производственной сферы.
3. Наличие коллектива ученых-разработчиков подхода и активных агентов влияния (приблизительно 0,001-0,01% от численности НПП).
4. Разработка миссии подхода.
5. Экспертная проверка адекватности разработанного понятийно-терминологического аппарата реалиям науки и производства.
6. Разработка учебно-нормативной базы подхода (ПрООП, УМКД и др.)
7. Разработка новой системы оценки достижений обучающихся.

8. Разработка структурно-функциональной модели подготовки востребованных работников на основе нового подхода.

9. Проведение научно-практических конференций.

10. Разработка обучающих программ повышения квалификации в центрах ДПО с основой на новый подход.

11. Разработка новых методов обучения.

12. Организация образовательного процесса в учреждениях ПО на основе нового подхода.

13. Наличие не менее 3 кандидатских и одной докторской работ.

14. Публикация монографий, статей.

15. Наличие лидеров.

Для подхода-парадигмы:

1. Смена общественно-экономической формации.

2. Принятие народом национальной идеи.

3. Наличие массового состава носителей подхода (приблизительно 0,1% от численности НПП).

4. Поддержка «сверху» распространяемого подхода на государственном уровне.

5. Присутствие харизматиков среди носителей подхода.

6. Наличие всей нормативной базы для сопровождения подхода, включая образовательные и профессиональные стандарты.

7. Повсеместное внедрение новых образовательных технологий.

8. Проведение международных конференций.

9. Защита 10 и более докторских работ.

10. Организация центров ДПО по доподготовке преподавателей в русле нового методологического подхода.

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 крупницы 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. Сверхзадача российского образования состоит в том, чтобы не только остаться на плаву, но и в условиях перехода на новую образовательную модель разработать собственную теорию и внедрять её в практику и общими усилиями доводить её до уровня парадигмы.

Источники:

1. *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. [Kudakov O.R. Methodological approaches in pedagogy: paradigmatic vector / Materials of All-Russian scientific-practical seminar «Dual forms of training competent professionals: experience, problems and prospects of development» (Ka-

zan, 26-27 March 2009). Kazan. 2009. P. 122-127. (In Russ.)]

2. *Яковлев Е.В.* Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 90. [Yakovlev E.V. Evolution of methodological approaches in professional education (logical-historical analysis) // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. No. 12. p. 90. (In Russ.)]

3. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: «Эгвес». 2013. 268 с. [Novikov A.M. Pedagogy: a dictionary of basic concepts. Moscow: «Egves». 2013. 268 p. (In Russ.)]

4. *Сергеева Е.В., Чандра М.Ю.* Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (часть 4). С.870-874; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001629 (дата обращения: 16.03.2014). [Sergeeva E.V., Chandra M.Y. Organizational and pedagogical conditions of implementation quality monitoring learners develop basic educational programs of the university // Fundamental research. 2013. No. 10 (pt. 4). p. 870-874; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001629 (treatment date: 16.03.2014). (In Russ.)]

5. *Кудаков О.Р.* Эволюция методологических подходов в профессиональном образовании (логико-исторический анализ) / Проблемы педагогического прогнозирования и выбора моделей развития в профессиональном образовании: сборник статей / [В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина, О.Р. Кудаков, Р.А. Нуруллин, А.В. Чугунов, Р.Г. Халитов, В.Н. Иванова] под ред. В.С. Щербакова. Казань: Изд-во «Данис». 2013. 122 с. С.55-68. [Kudakov O.R. Evolution of methodological approaches in professional education (logical-historical analysis) / Pedagogical problems of prediction and selection

models of development in professional education: a collection of articles / V.S. Scherbakov, E.Y. Levina, O.R. Kudakov, R.A. Nurullin, A.V. Chugunov, R.G. Khalitov, V.N. Ivanova / edited V.S. Scherbakov. Kazan: Publishing house «Danis». 2013. 122 p. p.55-68. (In Russ.)]

6. Словарь терминов. Социология. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/sociology/dic.html> (дата обращения: 16.03.2014). [Glossary. Sociology. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/sociology/dic.html> (treatment date: 16.03.2014). (In Russ.)]

7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе, переработанное и дополненное. М.: Издательство ЭГВЕС. 2006. 488 с. [Novikov A.M. Methodology of education. Second edition, revised and enlarged. Moscow: «Egves». 2006. 488 p. (In Russ.)]

8. Демографический ежегодник России. 2010: Стат. сб. / Росстат. М. 2010. 525 с. [Demographic Yearbook of Russia. 2010: Statistical Compendium / Rosstat. Moscow. 2010. 525p.

(In Russ.)]

9. Вакс И. Национальная идея – США, России, Израиля. URL: http://world.lib.ru/w/waks_j_e/nacidea.shtml (дата обращения: 16.03.2014). [Vax I. National idea – the U.S., Russia, Israel. URL: http://world.lib.ru/w/waks_j_e/nacidea.shtml (treatment date: 16.03.2014). (In Russ.)]

10. Уваров С.С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833-1843. URL: http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_desatiletie_ministerstva.html (Дата обращения 02.05.2014). [Uvarov S.S. Decade, the Ministry of Education. 1833-1843. URL: http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_desatiletie_ministerstva.html (treatment date: 02.05.2014). (In Russ.)]

11. Зорин А. Идеология «православия – самодержавия – народности» и ее немецкие источники // В раздумьях о России [Сб. статей]. М., 1996; Зорин А. Идеология «пра-

вославия – самодержавия – народности»: опыт реконструкции // Новое литературное обозрение. М. 1997. № 26. С. 106-117. [Zorin A. The ideology of «Orthodoxy – autocracy – nationality» and its German sources // In reflections on Russia [a collection of articles]. Moscow, 1996; Zorin A. The ideology of «Orthodoxy – autocracy – nationality»: experience of reconstruction // New Literary Review. Moscow: 1997. No. 26. p.106-117. (In Russ.)]

12. Национальная идея США. URL: <http://rusrand.ru/analytics/natsionalnaja-ideja-ssha> (дата обращения: 16.03.2014). [The U.S. National idea. URL: <http://rusrand.ru/analytics/natsionalnaja-ideja-ssha> (treatment date: 16.03.2014). (In Russ.)]

13. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Национальная идея Китая / «Высшие ценности Российского государства». Серия «Политическая аксиология». Научная монография. М.: Научный эксперт. 2012. 24 с. С. 297-302. URL: <http://rossiyanavsegda.ru/read/812/> (дата обращения: 16.03.2014). [Bagdasaryan V.E., Sulakshin S.S. China National idea / «Higher values of the Russian state». Ser. «Political axiology». Monograph. Moscow: Scientific Expert. 2012. 24 p. p. 297-302. URL: <http://rossiyanavsegda.ru/read/812/> (treatment date: 16.03.2014). (In Russ.)]

14. Усова Е.Ю. Национальная идея государства Израиль // Полития. 2004. № 2. С. 129-148. [Usova E.Y. Israel National idea // Politiya. 2004. No. 2. p.129-148. (In Russ.)]

15. Матвеева С.Е. Развитие инновационной деятельности в средних специальных учебных заведениях: Пособие для работников ССУЗ. Казань: ИППО РАО. 2007. [Matveeva S.E. Advancing Innovation in specialized secondary schools: Allowance for employees of specialized secondary schools. Kazan: IPPPE RAE, 2007. (In Russ.)]

16. Преподаватели, учившиеся и служившие в императорском Казанском университете (1804-1904 гг.). Материалы для истории университета. Ч. 1. / собрал А.И. Михайловский. Казань: типография императорского университета. 1901. 426 с.

[Teachers who studied and served in the Imperial University of Kazan (1804-1904 гг.). Materials for the history of the university. Pt.1. / A.I. Mikhailovskiy. Kazan: Imperial University Printing House. 1901. 426 p. (In Russ.)]

17. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Казанского университета (1804-1904) в двух частях / под ред. Н.П. Загоскина. Ч.1. Кафедра православного богословия, факультеты историко-филологический (с разрядом восточной словесности и лектурами) и физико-математический. Выпуск 1. Казань: 1904. 553 с. [Biographical Dictionary of professors and teachers of the Imperial Kazan University (1804-1904) 2 parts / edited N.P. Zagoskin. Pt.1. Department of Orthodox theology faculties of History and Philology (with the rank of eastern literature and Lectoure) and Physics and Mathematics. Issue 1. Kazan: 1904. 553p. (In Russ.)]

18. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2 томах. Т.1. – термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИППО РАО. 2013. 432 с. [Encyclopedic Dictionary Directory «Professional Education» 2 vol. Vol. 1.– terms methodology, theory and practice of professional education / edited academician RAE, Doctor of pedagogic sciences, professor G.V. Mukhametzyanova. Kazan: IPPPE RAE, 2013. 432p. (In Russ.)]

References:

1. *Kudakov O.R.* Metodologicheskie podhody v pedagogike: vektor paradigmal'nosti / Materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminaru «Dual'naja forma professional'noj podgotovki kompetentnyh specialistov: opyt, problemy, perspektivy razvitija» (g.Kazan', 26-27 marta 2009 g.). Kazan'. 2009. S.122-127.

2. *Jakovlev E.V.* Pedagogicheskaja koncepcija kak rezul'tat sovremennogo nauchno-pedagogicheskogo issledovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. № 12. S. 90.

3. *Novikov A.M.* Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij. M.: «Jegves». 2013. 268 s.

4. *Sergeeva E.V., Chandra M.Ju.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija realizacii monitoringa kachestva osvoenija obuchajushhimisja osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuza // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 10 (chast' 4). S.870-874; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001629 (data obrashhenija: 16.03.2014).

5. *Kudakov O.R.* Jevoljucija metodologicheskikh podhodov v professional'nom obrazovanii (logiko-istoricheskij analiz) / Problemy pedagogicheskogo prognozirovanija i vybora modelej razvitija v professional'nom obrazovanii: sbornik statej / [V.S. Shherbakov, E.Ju. Levina, O.R. Kudakov, R.A. Nurullin, A.V. Chugunov, R.G. Halitov, V.N. Ivanova] pod red. V.S. Shherbakova. Kazan': Izd-vo «Danis». 2013. 122 s. S.55-68.

6. Slovar' terminov. Sociologija. URL: <http://www.chem.msu.su/rus/teaching/sociology/dic.html> (data obrashhenija: 16.03.2014).

7. *Novikov A.M.* Metodologija obrazovanija. Izdanie vtoroje, pererabotannoe i dopolnennoe. M.: Izdatel'stvo JeGVES. 2006. 488 s.

8. Demograficheskij ezhegodnik Rossii. 2010: Stat. sb./ Rosstat. M. 2010. 525 s.

9. *Vaks I.* Nacional'naja ideja – SShA, Rossii, Izrailja. URL: http://world.lib.ru/w/waks_j_e/nacidea.shtml (data obrashhenija: 16.03.2014).

10. *Uvarov C.C.* Desjatiletie Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1833-1843. URL: http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_desatiletie_ministerstva.html (Data obrashhenija 02.05.2014).

11. *Zorin A.* Ideologija «pravoslavija – samoderzhavija – narodnosti» i ee nemeckie

istochniki // V razdum'jah o Rossii [Sb. statej]. M., 1996; Zorin A. Ideologija «pravoslavija – samodержavija – narodnosti»: opyt rekonstrukcii // Novoe literaturnoe obozrenie. M. 1997. № 26. S. 106-117.

12. Nacional'naja ideja SShA. URL: <http://rusrand.ru/analytics/natsionalnaja-ideja-ssha> (data obrashhenija: 16.03.2014)

13. *Bagdasarjan V.Je., Sulakshin S.S.* Nacional'naja ideja Kitaja / «Vysshie cennosti Rossijskogo gosudarstva». Serija «Politicheskaja aksiologija». Nauchnaja monografija. M.: Nauchnyj jekspert. 2012. 24 s. S. 297-302. URL: <http://rossiyanavsegda.ru/read/812/> (data obrashhenija: 16.03.2014).

14. *Usova E.Ju.* Nacional'naja ideja gosudarstva Izrail' // Politija. 2004. № 2. S. 129-148.

15. *Matveeva S.E.* Razvitie innovacionnoj dejatel'nosti v srednih special'nyh uchebnyh zavedenijah: Posobie dlja rabotnikov SSUZ. Kazan': IPPPO RAO. 2007

16. Prepodavатели, uchivshiesja i sluzhivshie v imperatorskom Kazanskom universitete (1804-1904 gg.). Materialy dlja istorii universiteta. Ch. 1. / sobral A.I. Mihajlovskij. Kazan': tipografija imperatorskogo universiteta. 1901. 426 s.

17. Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej imperatorskogo Kazanskogo universiteta (1804-1904) v dvuh chastjah / pod red. N.P. Zagoskina. Ch.1. Kafedra pravoslavnogo bogoslovija, fakul'tety istoriko-filologicheskij (s razrjadom vostochnoj slovesnosti i lekturami) i fiziko-matematicheskij. Vypusk 1. Kazan': 1904. 553 s.

18. Jenciklopedicheskij slovar'-spravochnik «Professional'noe obrazovanie» v 2 tomah. T.1. – terminy po metodologii, teorii i praktike professional'nogo obrazovanija / pod nauchnoj redakciej akademika RAO, doktora pedagogicheskijh nauk, professora G.V. Muhametdzjanovoj. Kazan': IPPPO RAO. 2013. 432 s.

Зарегистрирована: 12.05.2014

Кудаков Олег Робертович (г.Казань), ИППО РАО, лаборатория методологии и теории профессионального образования, старший научный сотрудник, и.о. заместителя главного редактора «Казанского педагогического журнала», кандидат филологических наук. Тел.: (843) 555-81-98. E-mail: kpj07@mail.ru

Kudakov Oleg R. (Kazan), IPPPE RAE, laboratory methodology and theory of vocational education, senior researcher, acting deputy head editor, Candidate of philological sciences. Tel.: (843) 555-81-98. E-mail: kpj07@mail.ru

УДК 93/94:004.9

НОВЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ф.М. Нуриахметова, В.Г. Холоднов (г. Казань, Российская Федерация)

В статье рассматриваются новые методы преподавания истории в техническом вузе, обосновывается необходимость логического сочетания традиций и новаций с учетом компетентностного подхода в обучении и подготовке современных специалистов.

Ключевые слова: преподавание истории, традиции и инновации в обучении, компетентностный подход, подготовка специалистов.

NEW METHODS OF TEACHING HISTORY IN TECHNICAL UNIVERSITY

F.M. Nuriakhmetova, V.G. Kholodnov (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The article devoted for new methods of teaching history in technical university, substantiate a necessity of logical combination of traditions and innovations taking into account the competence-based approaches in education and preparation of modern specialists.*

Key words: *teaching of history, traditions and innovations in education, the competence-based approach, preparation of specialists.*

В современной России происходят существенные изменения во всех сферах деятельности общества, в том числе и в системе образования. На этот процесс оказывают существенное влияние глобализация, широкое развитие и внедрение в повседневную жизнь людей коммуникационных и информационных технологий. Определение места и роли России в мире, формирование ее национальной идентичности, переоценка ценностей привели к поиску новых образовательных траекторий и приоритетов, особенно это проявляется в отношении гуманитарных наук и, прежде всего, истории.

Современность вносит свои коррективы в понимание исторического процесса, тем самым воздействует на процесс развития национальной истории, исходя из новых задач, стоящих перед обществом. В связи с этим преподавание исторических дисциплин в вузе порождает множество проблем – в определении направлений и методологии изучения истории, формировании исторического мировоззрения студентов, терпимого отношения к иному мнению и готовности к диалогу.

В рамках создания нового учебника по истории были разработаны и приняты новая концепция и историко-

культурный стандарт, выражающие основу нашей национальной идентичности, культурно-исторического кода. После широкого профессионального и общественного обсуждения, многочисленных дискуссий и споров относительно неоднозначных событий истории началась работа по подготовке «новой линейки учебников» по отечественной истории с учетом различных позиций и оценок, направленная на воспитание национальной гордости и патриотизма молодежи, начиная со школы и заканчивая высшими учебными заведениями.

Поиск нового содержания и методологии преподавания истории предполагает переход к современным технологиям обучения, при которых логика истории как учебной дисциплины соответствует логике исторической науки, логике развития научных знаний в целом. Это в полной мере должно соответствовать целям вузовского образования, направленного не только на овладение студентом знаниями, умениями и навыками, но и на способность свободно ориентироваться в окружающем его мире. Не менее важно сегодня в изучении истории определить приоритет общечеловеческих духовных ценностей, созданных за тысячелетия мировой истории, которые должны органически сочетаться с национальными ценностями, способствовать формированию самостоятельности мышления, расширению кругозора обучаемых, проявлению толерантности и взаимопонимания в условиях современного информационного общества.

Переход на новые образовательные стандарты третьего поколения

обозначил ряд существенных изменений в содержании, структуре и, соответственно, в подходах к преподаванию истории в высших учебных заведениях. Анализ содержания ФГОС ВПО по дисциплине «История» для технических, экономических и гуманитарных направлений позволяет отметить, что программа включает методологические и теоретические проблемы исторической науки, классификацию исторических источников и историографию, рассмотрение истории России как части всемирной истории. Однако на изучение отечественной истории, начиная с периода Древней Руси и до настоящего времени, а также соотнесение ее с событиями мировой истории выделяется в общей сложности вдвое меньше аудиторных часов, чем ранее. Это, безусловно, сказывается на качестве преподавания, поскольку предполагает фрагментарное рассмотрение ряда тем, обозначенных в программе дисциплины. В результате следования учебному плану сужается круг наиболее важных вопросов, необходимых для изучения. Восполнить этот пробел возможно благодаря разработке и внедрению новых форм и технологий обучения студентов неисторических направлений и профилей подготовки.

Новые федеральные образовательные стандарты третьего поколения ориентированы на результаты образования и основаны на компетентном подходе. Уровень овладения студентами общекультурными компетенциями (ОК) во многом связан с изучением блока гуманитарных дисциплин, которые включены в базовую и элективную части учебных планов, а так же в перечень дисциплин по вы-

бору студентов. Преподавателями кафедры истории для всех направлений бакалавриата, реализуемых в Казанском государственном энергетическом университете, определены ОК в рамках дисциплины «История», разработаны учебно-методические комплексы по истории и историческим дисциплинам. Проводится работа по созданию электронно-образовательных ресурсов читаемых дисциплин и размещению их на электронной площадке университета для внедрения в учебный процесс.

Компетентностный подход к оценке результатов обучения подразумевает и новую систему оценочных средств полученных знаний. Как показала практика, тестирование студентов – промежуточное и итоговое – имеет ряд недостатков, связанных с несовершенством единого банка тестов (федеральный интернет-экзамен по дисциплине «История»), необязательностью освоения определенного объема дидактических единиц, вероятностью получения хороших результатов при слабых знаниях предмета. Модульное тестирование затрудняет проверку реальных знаний, письменной и устной культуры речи студентов, способствует случайному угадыванию ответов, показу фактов, но не их объяснению и логики с точки зрения причинно-следственных связей [1].

Действительно, традиционные методы обучения и контроля знаний студентов не теряют своей актуальности, в то же время наряду с традиционными методами широко внедряются в учебный процесс и инновационные – ориентированные на реализацию личностно-развивающей парадигмы

образования и использование интеллектуально-творческого потенциала студента. В качестве таковой выступают активная и интерактивная модели обучения, основанные на применении информационных компьютерных технологий (ИКТ). Их внедрение в учебный процесс является одним из требований реализации основных образовательных программ бакалавриата на основе ФГОС ВПО. Доля интерактивных занятий определяется особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин и должна составлять не менее 20% аудиторных занятий. С учетом этого в учебном процессе практикуется проведение проблемных лекций, лекций-презентаций, лекций пресс-конференций в режиме on-line-обучения и другие современные формы с учетом технических возможностей кафедры и университета. Подготовлены мультимедийные разработки по дисциплинам «История», «История культуры» и «Культурология», которые прошли официальную регистрацию в Отраслевом фонде алгоритмов и программ (ОФАП).

Безусловно, использование ИКТ облегчает подачу теоретического материала, помогает привести содержание дисциплины «История» и знания студентов в соответствие с требованиями Федерального интернет-экзамена, условиями олимпиады по истории России, активно использующими фотографические, картографические и иные иллюстративные материалы [2]. В целом создание мультимедийного контента является одним из эффективных методов организации обучения, мощным педагогическим средством,

выходящим за рамки традиционных методов обучения [3].

В современной педагогике высшей школы накоплен определенный багаж знаний в области методов и приёмов использования мультимедийных технологий в обучающем процессе, позволяющих превратить презентацию из вспомогательной во вполне самостоятельную форму самостоятельной работы студентов как в индивидуальном, так и коллективном плане. Продуманное использование мультимедийных средств способствует расширению исторического пространства, а соединение слова и образа уплотняет процесс восприятия, что позволяет эффективно и оперативно проводить обсуждение по заданной тематике [4]. Кроме того, создается хорошая возможность для развития самостоятельного, креативного мышления студентов.

В ходе учебного процесса широко используются и такие формы, как проблемные лекции и семинары, которые при правильной и умелой организации и подготовленной аудитории дают хороший результат. Однако опыт показывает, что при проведении проблемных лекций и семинаров-дискуссий возникают прогнозируемые сложности, поскольку не все студенты готовы воспринимать лекцию с высоким уровнем теоретических обобщений. Коллизийность материала ограничивает и круг участников обсуждения, их способность с помощью аргументации излагать и отстаивать свою позицию. Тем более это относится к студентам технических специальностей, которые порой демонстрирует слабый уровень исторического знания и общей гуманитарной подготовки.

Наиболее эффективной выступает интерактивная технология «on-line»-обучения, когда интернет-ресурсы являются хорошим подспорьем для преподавателя. Неограниченные возможности Интернета – электронные сайты, особенно Росархива, где размещена и постоянно обновляется информация об исторических событиях, различных выставках, «on-line» проектах, приуроченных к выдающимся событиям и датам, можно использовать как в качестве дополнительного материала к лекциям, так и наглядно демонстрировать студентам во время семинарских занятий [5].

На кафедре в процессе преподавания исторических дисциплин в традиционную лекционно-семинарскую систему вводятся и такие интерактивные формы, как ролевые игры, дискуссии и диспуты, конкурсы творческих работ с обсуждением, метод инсценировки (по ключевым событиям из истории России), лекции-викторины, семинары-экскурсии в виде презентации или видеоролика о самых ярких архитектурных памятниках или исторических событиях [6]. Умелое сочетание традиционных и интерактивных методов позволяет не только успешно организовать обучение и самостоятельную работу студента, развивать его коммуникативные навыки, но также способствует пониманию современного исторического дискурса, роли субъектов исторического процесса и социально-политической ситуации в целом.

Применение инновационных технологий в вузе является важным фактором успешности учебного процесса. Во многих вузах созданы специаль-

ные структурные подразделения, отвечающие за качество образования и его информационное сопровождение, что позволяет преподавательскому составу получить навыки работы с применением ИКТ. К сожалению, сегодня в силу разных причин не все гуманитарные кафедры имеют возможность использовать все преимущества информационных технологий: остро ощущается нехватка компьютерных классов и современного программного обеспечения, других инновационных технических средств. Например, такое цифровое устройство, как электронная интерактивная доска (ИД), предоставляет широкие возможности в процессе обучения, создает новый уровень наглядности и объема информации посредством показа видео, слайдов, схем и графиков, использованием специального маркера для исправления текста и т.п. Применение ИД в образовательном процессе является достаточно многофункциональным, что позволяет преподавателю разнообразить собственную деятельность и сделать её интересней для обучающихся [7].

Другой формой ИКТ является разработка собственного Web-сайта по дисциплине «История», что может быть весьма полезным для студентов и преподавателей, всех интересующихся этой дисциплиной с точки зрения повышения качества образования. Нехватка наглядно-иллюстративного материала при самостоятельной подготовке к занятиям по истории для студентов как очной, так и заочной формы обучения успешно восполняется благодаря наличию такого Web-сайта. Особенно это важно при подготовке эссе, докладов и рефератов,

презентаций и др. Эти виды письменной и творческой работы помогают самостоятельному освоению знаний, умению анализировать и творчески мыслить, аргументировать свои суждения и делать выводы, демонстрировать навыки работы с современными техническими средствами (компьютером, айпадом, электронной книгой). Естественно, создание Web-сайта и его информационное обеспечение требует совместной постоянной и тщательной работы специалиста по ИТ и преподавателя истории.

Активное внедрение в учебный процесс инновационных подходов стимулирует студентов к пополнению событийных знаний обращением к иным, интерактивным методам изучения, что составляет суть обновления и обогащения традиционного изложения российской истории. Историческое образование играет огромную роль в формировании личности, в сохранении и передаче социального и духовного опыта предшествующих поколений. Знание этой исторической ретроспективы, отраженное в собственном практическом опыте, обеспечивает ориентацию молодого специалиста в современном мире, помогает определить стандарты поведения, ответственного и в то же время творческого отношения к своей профессиональной деятельности.

Источники:

1. Гибадуллина Р.Н. Контроль остаточных знаний // Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 4. 2013. С. 113-115. [Gibadullina R.N. Control of residual knowledge // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energetichesk-

ого universiteta. No. 4. 2013. p.113-115. (In Russ.)]

2. *Князева О.Р.* Информационно-коммуникативные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин: проблемы, поиски, инновации // Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 4. 2013. С. 124-126. [Knyazeva O.R. Information and communication technologies in the teaching of the humanities: problems, innovations // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. No. 4. 2013. p.124-126. (In Russ.)]

3. *Сайфутдинова Г.Б.* Создание мультимедийных презентаций по дисциплине «История» при помощи информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) // Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 4. 2013. № 4. С.136-138. [Saifutdinova G.B. Creating multimedia presentations on the subject «History» using information and communication technologies (ICT) // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. No. 4. 2013. p.136-138. (In Russ.)]

4. *Хуторова Л.М.* Особенности подготовки и представления презентаций рефератов с использованием мультимедийных средств по дисциплине «История» студентами технических направлений // Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 4. 2013. № 4. С. 144-146. [Khutorova L.M. Features of the preparation and submission of abstracts of presentations using multimedia on the subject «History» students of technical directions // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. No. 4. 2013. p.144-146. (In Russ.)]

5. *Герич А.А.* Использование электронных публикаций архивных документов при подготовке лекционного материала по дисциплине «История» // Вестник Казанского государственного энергетического университета. № 4. 2013. С. 111-112. [Gerich A.A. Using electronic publishing archive documents in the preparation of the lecture ma-

terial on the subject «History» // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. No. 4. 2013. p.111-112. (In Russ.)]

6. *Табейкина Е.К.* Синтез традиций и инноваций в преподавании истории в вузе // Вестник КГЭУ. № 4. 2013. № 4. С. 142-143. [Tabeikina E.K. Synthesis of tradition and innovation in the teaching of history in higher school // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. No. 4. 2013. p.142-143. (In Russ.)]

7. *Галишикова Е.М.* Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения // Учитель. 2007. № 4. С. 9. [Galishnikova E.M. Interactive Smart-boards using in the learning process // Uchitel'. 2007. No. 4. p.9. (In Russ.)]

References:

1. *Gibadullina R.N.* Kontrol' ostatochnykh znaniy // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S.113-115.

2. *Knyazeva O.R.* Informatsionno-kommunikativnye tekhnologii v prepodavanii gumanitarnykh distsiplin: problemy, poiski, innovatsii // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S. 124-126.

3. *Sayfutdinova G.B.* Sozdanie mul'timediynykh prezentatsiy po distsipline «Istoriya» pri pomoshchi informatsionno-kommunikativnykh tekhnologiy (IKT) // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S. 136-138.

4. *Khutorova L.M.* Osobennosti podgotovki i predstavleniya prezentatsiy referatov s ispol'zovaniem mul'timediynykh sredstv po distsipline «Istoriya» studentami tekhnicheskikh napravleniy // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S. 144-146.

5. *Gerich A.A.* Ispol'zovanie elektronnykh publikatsiy arkhivnykh

dokumentov pri podgotovke leksijskoga materiala po distsiplini «Istorija» // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S. 111-112.

6. *Tabeykina E.K.* Sintez tradicij i innovacij v prepodavanii istorii v vuze //

Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta. № 4. 2013. S. 142-143.

7. *Galishnikova E.M.* Ispol'zovanie interaktivnoy Smart-doski v protsesse obucheniya // «Uchitel'». 2007. № 4. S. 8-10.

Зарегистрирована: 15.05.201

Нуриахметова Флюра Мубаракзяновна (г.Казань), ФГБОУ «Казанский государственный энергетический университет», кафедра «Истории», заведующая, доцент, кандидат философских наук. Тел.: 8(843) 519-43-04, 8-917-874-41-00. E-mail: flernur07@rambler.ru

Холоднов Владимир Григорьевич (г.Казань), Академия социального образования (Казанский социально-юридический институт), кафедра теории и истории государства и права, заведующий, доцент, кандидат юридических наук. Тел.: 8(843)557-43-54; 8-960-039-29-43. E-mail: vladimir_cold@rambler.ru

Nuriahmetova Flyura Mubarakzyanovna (Kazan), FSBEU «Kazan State Power Engineering University», Department of History, Head, associate professor, Candidate of philosophical sciences. Tel.: 8 (843) 519-43-04, 8-917-874-41-00. E-mail: flernur07@rambler.ru

Kholodnov Vladimir Grigoryevich. (Kazan), the Academy of Social Education (Kazan Social and Legal Institute), Department of Theory and History of State and Law, Head, associate professor, Candidate of legal sciences. Tel.: 8 (843) 557-43-54; 8-960-039-29-43. E-mail: vladimir_cold@rambler.ru

УДК 378

КОРПОРАТИВНЫЕ ЗНАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРУКТУРА, АКТУАЛИЗАЦИЯ И ГЕНЕРАЦИЯ

В.А. Чистоусов (г.Казань, Российская Федерация)

В статье обосновывается структура корпоративных знаний образовательной организации, функционирующей в системе профессионального образования в условиях динамики внешних факторов. Описываются проект профессионально-педагогической практико-ориентированной площадки, позволяющей осуществлять функцию генерации корпоративных знаний, и некоторые результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательная организация, управление знаниями, профессионально-педагогическая практико-ориентированная площадка, генерация корпоративных знаний.

CORPORATE KNOWLEDGE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: THE STRUCTURE, ACTUALIZATION & GENERATION

V.A. Chistousov (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The article deals with the basis of the structure of educational organization's corporate knowledge. Corporate knowledge actualization & generation in educational organization become true during realizing of the project of professional pedagogical practically oriented platform. Some results of experimental work are presented.*

Key words: *vocational training, educational organization, knowledge management, professional pedagogical practically oriented Playground, corporate knowledge generation.*

Конкурентоспособность современных образовательных организаций профессионального образования, находящихся в условиях динамичного воздействия внешних и внутренних факторов, в значительной степени определяется их способностью спрогнозировать тенденции развития социального заказа, субъектов, отрасли, техники, технологий и с опережением спроектировать и реализовать образовательный процесс. Однако, как показывает практика, выполнение данной целевой функции оказывается весьма затруднительным в силу ряда объективных и субъективных причин. Не претендуя на полноту перечня, приведем, на наш взгляд, наиболее значимые, обуславливающие неготовность образовательной организации к функционированию в условиях непрерывных изменений:

- несоответствие проектируемых миссии и стратегий ведущей целевой функции образовательной организации; подмена целевой функции, смещение акцентов на решение частных, второстепенных, «сиюминутных» задач;

- отсутствие системного подхода в управлении образовательной организацией, исследованиях и управлении изменениями; копирование «готовых» решений, их директивное внедрение без учета местных условий, соответствующей апробации и мотивации персонала;

- исключение педагогов, сотрудников и обучающихся из процессов разработки и принятия решений;

- инерционность организационной системы образовательной организации, связанная с ее необоснованным построением, чрезмерной разветвленностью штатной структуры, дублированием отдельных функций структурными подразделениями в ущерб осуществлению других, нерациональным использованием ресурсов и отсутствием условий для осуществления оперативного управления, координации, взаимосвязей и взаимодействия элементов системы;

- недостаточная профессиональная подготовка руководителей и персонала в области прогнозирования, проектирования образовательных систем и процессов, неготовность к работе

в постоянно изменяющихся условиях; несоответствие образовательных систем (элементов образовательных систем) и процессов, функционирующих в организации, нормативно предъявляемым требованиям и объективным условиям;

Следует отметить и весьма характерный для бюджетных образовательных организаций факт резкого увеличения количества сотрудников и структурных подразделений администрирования и обеспечения на фоне сокращения основных, реализующих выполнение целевой функции образовательной организации, – ведение научных исследований, проектирование и реализация образовательного процесса. Вот почему в настоящее время актуальным становится проектирование инновационных концепций и моделей образовательных организаций профессионального образования, педагогических систем, образовательных процессов, направлений их совершенствования.

В процессе разработки возможных вариантов концепции и модели современной, динамично развивающейся образовательной организации нами осуществлялся поиск и изучение таких аналогов действующих организаций, которые бы, с одной стороны, обеспечивали успех в сфере экономики и бизнеса, а с другой, – удовлетворяли бы субъективным интересам сотрудников фирмы. Последнее обстоятельство обусловлено качественным изменением роли субъектов организационных систем в условиях перехода к экономике знаний. Так, например, основой современного менеджмента В.В. Шпалинский определяет челове-

коцентристский взгляд на управление, а людей – главным ресурсом организации и важнейшим источником ее производительности и преуспевания [1]. А.М. Новиков, характеризуя современную парадигму образования, особо подчеркивает значимость перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным [2].

Удачной, с точки зрения выполнения указанных выше условий, является, на наш взгляд, ценностно-смысловая модель корпорации Б.В. Салихова. Направленность на совершенствование организации обеспечивается в условиях адекватной системы человеческих взаимоотношений и стиля управления, позволяющего непрерывно развивать корпоративные знания и одновременно способствовать наиболее полной творческой самореализации каждой личности и корпоративного сообщества [3].

В модели корпоративной культуры Д. Денисона эффективность деятельности организации определяется следующими факторами: вовлеченность (делегирование полномочий руководством, причастность сотрудников к процессу принятия решений, приверженность целям организации); стабильность (координированная и интегрированная культура, согласованность); миссия (видение будущего, цели, стратегические задачи); адаптивность (ориентация на потребителя, риск, обучение, генерирование изменений) [4].

Идеи актуализации корпоративных знаний и управления ими являются центральными при возможной и целесообразной трансформации образовательной организации в обучаю-

щуюся [5, 6]. А.М. Новиков отмечает, что организационные (корпоративные) знания содержатся в продуктах человеческой деятельности, в организационных структурах и людях.

Все рассмотренные модели сходны в следующих положениях: субъекты системы являются главным ресурсом организации; эффективность деятельности организации, функционирующей в изменяющихся условиях, определяется степенью актуализации корпоративных знаний; системная масштабная инновационная деятельность требует непрерывной генерации новейших корпоративных знаний. Сделаем ряд замечаний.

Первое. Уточнение термина «корпоративные знания образовательной организации». Несмотря на наличие большого количества публикаций в области когнитивной экономики, точной формулировки термина «корпоративные знания» нам найти не удалось. По-видимому, наиболее близким к сути указанного термина является мнение составителей материалов электронного ресурса, понимающих под корпоративными знаниями продукт осознанной или неосознанной переработки информации, позволяющей целенаправленно получать желаемые результаты, как материальные, так и не материальные. Особенностью корпоративных знаний является дифференциация на явные и неявные, соотношение в процентах между которыми составляет 20:80 [7]. Формулируя термин «корпоративные знания образовательной организации», мы принимали во внимание и определение термина «знание» [8]. Таким образом, корпоративные знания образова-

тельной организации мы определили как форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности отдельных сотрудников, групп, всего коллектива в области эффективной реализации целевой функции организации.

Второе. Обоснование структуры корпоративных знаний образовательной организации. В отличие от педагогики, структура знания в контексте когнитивной экономики формируется по принципу «все включено»: мысли, цели, ценности, идеи, обобщенные способы деятельности, умения, навыки, продукты предыдущей деятельности. Учитывая это, и рассматривая образовательную организацию как большую сложную самоорганизующуюся систему, функционирующую в условиях изменяющейся внешней среды, считаем, что структура корпоративных знаний образовательной организации может включать следующие компоненты:

- организационная (корпоративная) культура образовательной организации;
- знания об организационной системе;
- знания об объектах и субъектах образовательной организации;
- знания об управлении образовательной организацией;
- знания об информационных технологиях, применяемых в образовательной организации;
- знания о внутренних рабочих процессах;
- знания о внешних рабочих процессах;
- знания о внешней среде (в широком смысле), в том числе о прямых и

косвенных воздействиях внешней среды;

- личностные знания субъектов (администрации, персонала, педагогов, обучающихся).

Разделяя мнение Т.Н. Персиковой, уточним, что корпоративная культура, в свою очередь, включает миссию, цели, ценности, культуру труда, поведение и коммуникацию, символы организации [9].

Третье. Модели управления корпоративными знаниями, актуализация и генерация корпоративных знаний. Под управлением корпоративными знаниями понимается создание организационных и технологических условий для эффективного использования информации в организации [10]. В литературе описываются две возможные модели доступа к корпоративным знаниям: «сокровищница», ориентированная на накопление интеллектуального капитала и создание механизма доступности и «указатель», заключающаяся в объединении людей, заинтересованных в наращивании знаний [11].

Результаты наших исследований позволяют сделать заключение, что в настоящее время большинство образовательных организаций ведущей стратегией избрали актуализацию корпоративных знаний, для чего применяется модель «сокровищница», представленная в различных формах (сайт образовательной организации и/или структурного подразделения, систематизированные электронные образовательные ресурсы, личные кабинеты педагогов и др.). К сожалению, далеко не всегда содержательная часть «сокровищницы», представленная в

электронном виде, отличается по компоновке, дидактическим и эргономическим принципам структурирования материала от своих бумажных аналогов. Это приводит к утрате рассматриваемой моделью функций «сокровищницы» и сведению ее к обычному хранилищу файлов. К тому же данная модель доступа к корпоративным знаниям, как правило, не позволяет организовывать их циркуляцию, обмен, осуществлять оперативный поиск, междисциплинарное, межсубъектное взаимодействие.

По нашему мнению, в современных условиях в образовательной организации целесообразно системно реализовывать обе модели доступа к корпоративным знаниям. Так, перспективой развития модели «сокровищница» может быть создание информационного портала со структурой, соответствующей структуре корпоративных знаний образовательной организации, описанной выше. Портал должен быть доступен всем субъектам образовательной организации и иметь удобную систему поиска. Вторая модель («указатель») рассматривается нами как приоритетная и как источник пополнения информацией и совершенствования первой. Почему же в современной образовательной организации так важно реализовывать и модель «указатель»? Во-первых, потому, что применение именно этой модели позволяет оперативно организовывать генерацию корпоративных знаний в образовательной организации, функционирующей в условиях динамики внешних факторов, обеспечивая тем самым ее инновационное развитие. Во-вторых, неявные

корпоративные знания (80 процентов от массива корпоративных знаний) могут быть актуализированы только в процессе общения. В-третьих, объединение сотрудников образовательной организации (администрации, преподавателей, персонала) в различных сочетаниях для решения задач генерации новейших корпоративных знаний способствует выстраиванию реальных горизонтальных связей между структурными подразделениями, координации и взаимодействию, которые, как отмечалось нами выше, в настоящее время не соответствуют требуемым.

Характеристики, которыми должна обладать система генерации корпоративных знаний, приводятся в работе [12]. Применительно к образовательной организации, генерация корпоративных знаний может осуществляться в ходе реализации различных моделей корпоративного образования, например, корпоративного университета, имеющего функции обучения сотрудников всех уровней, управления знаниями, «банка» корпоративных знаний, центра инноваций [13]. Описания возможных методов и форм корпоративного образования даны в работах [5, 14].

Отдавая должное проведенным исследованиям, заметим в свою очередь, что многофункциональностью обладает и спроектированная нами модель профессионально-педагогической практико-ориентированной площадки, под которой мы понимаем форму организации коллективной деятельности субъектов образовательной организации и/или структурного подразделения. Площадка позволяет реализовать предложенную нами

трехкомпонентную (специальный, педагогический, корпоративный компоненты) модель профессиональной подготовки педагогов [15]. Помимо функции корпоративного образования, Площадки могут выполнять функции актуализации и генерации корпоративных знаний, коммуникации, координации (согласования, взаимодействия), мотивации субъектов образовательной организации на творческое профессиональное и личностное самосовершенствование.

Результаты экспериментальной работы, проводимой нами на базе Кировского областного государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Вятско-Полянский механический техникум» (ВПМТ), подтверждают значительные возможности Площадок в части выполнения перечисленных функций. Первая Площадка (май 2013 года) была посвящена актуализации корпоративных знаний в области компетентностного подхода и педагогического проектирования, интеграции педагогического и специального компонентов подготовки преподавателей ВПМТ. Формами организации были избраны экспертный семинар, тренинг и мозговой штурм. В ходе второй Площадки (октябрь 2013 г.) рассматривалась проблема сохранения контингента обучающихся в условиях современного рынка образовательных услуг. Фактически, предполагалось в условиях отсутствия предписаний и вариантов найти решение проблемы, актуальной для образовательной организации. Формой организации была предложена организационно-деятельностная игра.

Итак, первая и вторая Площадки отличались, как по системе целей, так и по содержанию и технологиям проведения. В то же время, объединение преподавателей в малые группы (проектные, экспертные, тренинговые и др.), проводимое по различным основаниям, создавало условия для организации коллективной исследовательности, в результате которой проектировались фрагменты новейшего корпоративного знания.

Таким образом, профессионально-педагогическая практико-ориентированная площадка позволяет: актуализировать в процессе общения преподавательского состава (в различных сочетаниях и форматах) неявное корпоративное знание, трансформировать его в новейшие корпоративные «продукты», позволяющие существенно обогатить и

продвинуть образовательную организацию в целом; совместить по месту и времени процессы функционирования и развития образовательной организации; обеспечить мотивацию и возможности для творческого профессионального и личностного саморазвития субъектов образовательной организации.

По окончании работы Площадок участникам предлагалось осуществить общую оценку (степень выполнения генеральной цели, достижение результата, удовлетворенность процессом коллективной деятельности, удовлетворенность участием), оценку степени выполнения «тонких» целей, а также охарактеризовать значимость Площадок. Результаты оценки значимости Площадок участниками приведены на рис. 1, 2.



Рис. 1. Оценка значимости Площадки-I участниками



Рис. 2. Оценка значимости Площадки-II участниками

Эффектами актуализации и генерации корпоративных знаний образовательной организации в процессе проведения профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок являются:

- совершенствование педагогического, специального и корпоративного компонентов деятельности педагогов образовательной организации;
- совершенствование умений педагогов в области аналитической, прогностической, исследовательской и мониторинговой деятельности;
- овладение умением определять, понимать и решать проблемы в области современного образовательного процесса;
- совершенствование проективных умений педагогов (педагогическое проектирование основных профессиональных образовательных программ);

- овладение образовательными технологиями;
- тренировка креативности, принятия нестандартных решений;
- адаптация начинающих преподавателей; обеспечение преемственности;
- формирование системного мышления в области проектирования и организации деятельности современной образовательной организации профессионального образования, выработка единых взглядов и подходов к решению актуальных задач образовательной организации;
- усиление взаимодействия и согласованности субъектов и/или структурных подразделений образовательной организации;
- сплочение коллектива образовательной организации, интеграция

персонала и формирование корпоративного мышления;

➤ обмен опытом, разработка, апробация и внедрение образовательных технологий, технологий организации рабочих процессов образовательной организации;

➤ разработка вариантов проектов управленческих решений на уровне образовательной организации; внедрение инноваций в образовательный процесс и деятельность образовательной организации.

Источники:

1. *Шпалинский В.В.* Психология менеджмента: Учебное пособие [Текст] М.: Изд-во УРАО, 2000. 184 с. [Shpalinsky V.V. Psychology of management: Textbook Moscow: Publishing House IRAE, 2000. 184p.(InRuss.)]

2. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование [Текст] М.: «Эгвес», 2008.136 с.[Novikov A.M.Postindustrial education. Moscow: Publishing house «Egves», 2008. 136 p. (InRuss.)]

3. *Салихов Б.В.* Корпоративная культура и управленческие основы формирования «культы» новейших знаний [Электронный-ресурс] Режим доступа: [Salikhov B.V. Corporate culture and management basis for the formation of the «cult» of the latest knowledge [Electronic resource] Access mode: <http://bv-salikhov.ru/korporativnaya-kultura-i-znaniya.html> (In Russ.)]

4. *Денисон Д., Хойшберг Р., Лэйн И., Лиф К.* Изменение корпоративной культуры в организациях [Текст] СПб.: Питер, 2013. 192 с. [Denison D., Hoyshberg R., Layn I., Leef K. Changing the corporate culture in organizations SPb.:Piter, 2013. 192 p.(InRuss.)]

5. *Новиков А.М.* Возможности применения опыта корпоративного обучения в вузах [Текст] // Инженерная педагогика:

сборник статей. В 3 т. Центр инженерной педагогики МАДИ. М., 2013. вып.15, т.1. С.41-58. [Novikov A.M. Opportunities to use the experience of corporate training in universities//Engineering pedagogy: collection of articles. 3 vol. Centre of Engineering pedagogy Moscow Road Institute. Moscow, 2013.Issue 15, vol. 1. Pp. 41-58.(InRuss.)]

6. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст].Изд. второе, стереотипное.М.: ЭГВЕС, 2013. 286 с. [Novikov A.M. Pedagogy: a dictionary of basic concepts. 2ndedition, stereotypical Moscow: «Egves», 2013. 286 p. (In Russ.)]

7. Лекции – управление знаниями1.doc [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gendocs.ru/v1522/>[Lectures – Knowledge Management 1.doc [Electronic resource] Access mode: <http://gendocs.ru/v1522/>.(InRuss.)]

8. Знание [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Знание>. [Knowledge [Electronic resource] Access mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Знание>. (In Russ.)]

9. *Персикова Т.Н.* Корпоративная культура: учебник [Текст] / Т.Н. Персикова. М.: Логос, 2012.288 с. [Persikova T.N. Corporate culture: textbook. Moscow: Logos, 2012. 288 p.(InRuss.)]

10. *Соломанидина Т.О.* Организационная культура в таблицах, тестах, кейсах и схемах: Учебно-методические материалы [Текст] М.: ИНФРА-М, 2013. 395 с. (Высшее образование).[Solomanidina T.O. Organizational culture in the tables, tests, case studies and schemes: Educational materials Moscow: INFRA-M, 2013. 395 p. (Higher education).(InRuss.)]

11. Экономика знаний [Текст] / В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина.СПб.: Питер, 2003. 528 с. [The Knowledge Economy/V.V. Glukhov, S.B. Korobko, T.V. Marinina.SPb.:Piter, 2003. 528 p.(InRuss.)]

12. *Аксенова О.А.* Корпоративная система генерации знаний: формирование и методы управления: автореф. ... доктора

э.н. СПб, 2008. 42 с. [Aksyonova O.A. Corporate system of knowledge generation: the formation and management methods: synopsis of a thesis doctor of economy. SPb., 2008. 42 p. (InRuss.)]

13. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. и др. Научно-методическое обеспечение взаимодействия институционального (государственного) и корпоративного профессионального образования [Текст] / под ред. д.п.н., профессора Е.А. Корчагина и д.п.н., профессора Р.С. Сафина. Казань: Изд-во Казанск. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2013. 136 с. [Safin R.S., Korchagin E.A., Vildanov I.E. and others. Scientific and methodological support of institutional interaction (state) and corporate professional education/ edited doctor of pedagogical sciences, professor E.A. Korchagin and doctor of pedagogical sciences, professor R.S. Safin. Kazan: Publishing house Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, 2013. 136 p. (InRuss.)]

14. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Формы и методы организации корпоративного образования в вузе: учебно-методическое пособие [Текст]. Казань: Изд-во Казанск. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2013. 91 с. [Korchagin E.A., Safin R.S. Forms and methods of corporate education at the university: Textbook Kazan: Publishing house Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, 2013. 91 p. (InRuss.)]

15. Чистюсов В.А. Университет как обучающаяся организация: внутрифирменная подготовка преподавателей [Текст] // Образование и саморазвитие. 2013. №3 (37). С.55-60. [Chistousov V.A. University as a learning organization: intra teacher training// Education and self-development. 2013. No. 3 (37). Pp. 55-60. (In Russ.)]

References:

1. Shpalinskiy V.V. Psikhologiyamenedzhmenta: Uchebnoeposobie [Текст] М.: Изд-во УРАО, 2000. 184 с.

2. Novikov A.M. Postindustrial'noeobrazovanie [Текст] М.: «Egves», 2008. 136 с.

3. Salikhov B.V. Korporativnayakul'turai upravlencheskieosnovyformirovaniya«kul'ta» noveyshikhznaniy [Elektronnyyresurs] Rezhimostupa: <http://bv-salikhov.ru/korporativnaya-kultura-i-znaniya.html>

4. Denison D., Khoysberg R., Leyn I., Lif K. Izmeneniekorporativnoykul'tury v organizatsiyakh [Текст] СПб.: Piter, 2013. 192 с.

5. Novikov A.M. Vozmozhnostiprimeneniyaopytakorporativnogooobucheniya v vuzakh [Текст] // Inzhenernayapedagogika: sbornikstatey. V 3 t. Tsentrinzhenernoypedagogiki MADI.M., 2013.vyp.15, t.1.S.41-58.

6. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemyosnovnykhponyatiy [Текст]. Izd.vto-roe, stereotipnoe М.: EGVES, 2013. 286 с.

7. Leksii – upravlenieznaniyami 1.doc [Elektronnyyresurs] Rezhimostupa: <http://gendocs.ru/v1522/>.

8. Znanie [Elektronnyyresurs] Rezhimostupa: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Znanie>.

9. Persikova T.N. Korporativnayakul'tura: uchebnik [Текст] / T.N. Persikova. М.: Logos, 2012. 288 с.

10. Solomanidina T.O. Organizatsionnaya kul'tura v tablitsakh, testakh, keysakh-iskhemakh: Uchebno-metodicheskimaterialy [Текст] М.: INFRA-M, 2013. 395 с. (Vysheeeobrazovanie).

11. Ekonomikaznaniy [Текст] / V.V. Glukhov, S.B. Korobko, T.V. Marinina. СПб.: Piter, 2003. 528 с.

12. Aksenova O.A. Korporativnayasisitemageneratsiiznaniy: formirovanieimethodyupravleniya: avtoref. ... doktorae.n. Spb, 2008. 42 с.

13. Safin R.S., Korchagin E.A., Vil'danov I.E. idr. Nauchno-metodicheskoeobespechenie v zaimodeystviyainstitutsional'nogo (gosudarstvennogo) i korporativnogoprofessional'nogoobrazovaniya [Текст] / pod red. d.p.n., professora E.A. Korchaginaid.p.n., professora R.S. Safina. Kazan': Izd-voKazansk. gos. arkhitekt.-stroit. un-ta, 2013. 136 с.

14. *Korchagin E.A., Safin R.S.* Formy i metody organizatsii korporativnogo obrazovaniya v vuze: uchebno-metodicheskoe posobie [Tekst]. Kazan': Izd-vo Kazansk. gos. arkhitekt.-stroit. un-ta, 2013. 91 s.

15. *Chistousov V.A.* Universitetskoye obrazovanie i organizatsiya: vnutrifirmennaya podgotovka prepodavateley [Tekst] // *Obrazovanie i samorazvitiye*. 2013. №3 (37). S.55-60.

Зарегистрирована: 10.06.2014

Чистосов Владислав Анатольевич (г.Казань), ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, институт психологии и образования, кафедра педагогики, докторант, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-258-18-46. E-mail: vchistous@mail.ru

Chistousov Vladislav Anatol'evich (Kazan), FGAOU VPO Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of Psychology and Education, Department of Pedagogy, doctoral, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-917-258-18-46. E-mail: vchistous@mail.ru

УДК 378

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЧУВАШИИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ СТРАНЫ В 1941-1945 ГОДЫ

Г.В. Алжейкина (г.Чебоксары, Российская Федерация)

Подготовлено при финансовой поддержке проекта РГНФ 14-11-21013

В настоящей работе автор обращается к историческому опыту художественного образования, его осмысления с позиций развития национального искусства. В статье на основе архивных материалов дается анализ предпосылок подготовки специалистов для художественных учреждений Чувашии. В трактовке событий 1941-1945 годов используется историко-культурный подход. Основное внимание уделяется организации и деятельности Чувашской студии актерского факультета Государственного института театрального искусства им. А.В. Луначарского, а также Чувашской оперной студии при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова. Благодаря деятельности национальных студий в тревожные годы войны молодые таланты из Чувашии получали возможность постигать основы актерского и вокального искусства, наблюдать процесс работы мастеров.

Ключевые слова: художественное образование, подготовка специалистов.

SPECIALISTS TRAINING IN CHUVASHIA IN THE ART UNIVERSITIES
IN 1941-1945 IN THE USSR*G.V. Alzheykina (Cheboksary, Russia)*

Produced with the financial support of the RFH 14-11-21013

Abstract. *In this research, the author refers to the historical experience of art education, the point of view from the standpoint of the development of national art. Analyzes prerequisites for artistic training institutions in Chuvashia is based on archival materials. The historical– cultural approach is used to in the interpretation of the events of 1941-1945. The article focuses on the organization and activity of the Chuvash studio acting faculty which was based in the State Institute of Theatrical Arts named after A.V. Lunacharsky and in Chuvash opera studio at the Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinova. During troubled war years young talents from Chuvashia had an opportunity to comprehend the basics of acting and vocal art processes, see the works of masters through the activities of national studios.*

Keywords: *art education , training.*

Создание условий для развития национального искусства, качественный и количественный подъем культуры отсталых национальностей – все это стало одной из приоритетных задач культурной политики государства в предвоенные годы. Замедленное развитие в этом направлении отмечалось в начале 1930-х годов. Качественный скачок могли обеспечить развитие материальной базы учреждений культуры и искусства, а также подготовка высококвалифицированных кадров.

Можно с уверенностью утверждать о наличии ряда предпосылок, обусловивших необходимость подготовки специалистов для Чувашии в художественных вузах страны. Прежде всего, это развитие сети художественных учреждений, особенно после 1936 года, когда в Чувашии была создана система организационного и методического руководства отраслью культуры. От темпов подготовки новых кад-

ров работников культуры и искусств зависело дальнейшее расширение масштабов художественной работы в республике. В качестве еще одной предпосылки следует рассматривать коренное изменение всей практики работы по подготовке специалистов, которое было возможно при условии пристального внимания к этому вопросу государственных органов.

Необходимо учитывать увеличение объема художественного обслуживания в предвоенные годы. И сегодня впечатляют проекты тех лет по развешиванию и строительству зрелищных площадок с максимальной емкостью, по организации массовых зрелищ, по развитию передвижных форм работы с участием театров, музыкальных ансамблей, а также всеобщему охвату населения самодеятельным творчеством. В первые пятилетние планы закладывались контрольные показатели в области культуры и искусства.

Так, например, в контрольных цифрах второй пятилетки предусматривалось создание в каждом крупном промышленном и сельскохозяйственном районе, в автономных национальных республиках и областях драматических театров с расчетом передвижного обслуживания районной периферии. В планы развития искусства включалось значительное расширение сети передвижных (для обслуживания районов) и стационарных национальных театров, а также создание национальных оркестров и хоровых ансамблей. В Чувашской АССР, например, планировалось создать два театра – передвижной музыкальный с базой в Чебоксарах и стационарный, а также второй крупный симфонический оркестр. Предполагалась также организация дополнительного хорового коллектива. Что касается концертных бригад, то их количество должно было вырасти до трех. Художественных образовательных учреждений, дающих возможность получить высшее образование молодым дарованиям, в Чувашии не было. Подготовка специалистов со средним специальным образованием осуществлялась в Чебоксарском музыкально-театральном техникуме с 1929 года. Наиболее способные его выпускники стремились к повышению своего профессионального уровня и находили в этом моральную и финансовую поддержку республиканских государственных органов. Только в 1937 году в художественных вузах страны обучалось 13 студентов-стипендиатов от Чувашской АССР. Обучение осуществлялось в Московской государственной консерватории, Московском театральном институте им. А.В. Лу-

начарского, Ленинградской академии художеств, Ленинградской государственной консерватории. Студенты из Чувашии получали образование по специальным инструментам – фортепиано, валторна, фагот, тромбон. Обучались режиссуре, хоровому дирижированию, живописи, сольному пению, музыкальному воспитанию, композиции. Материальные затруднения не становились помехой в получении высшего образования, все обучающиеся в вузах страны получали стипендию от республики в размере от 75 до 250 рублей [1, ф. 1581, оп. 1, д. 101, л. 363].

Насколько тяжело давалось руководству республики эти небольшие по сегодняшним временам выплаты, свидетельствует одно из писем начальника Управления по делам искусств при СНК Чувашской АССР А. Золотова. В нем в частности отмечалась важность подготовки кадров высшей квалификации для всех областей искусства, указывалась приоритетность художественных направлений, «решающих звеньев» в развитии искусства Чувашии [1, ф. 1581, оп. 1, д. 101, л. 365]. В этом вопросе Чувашская АССР отставала от соседних республик, и все проведенные ранее мероприятия в направлении подготовки художественных кадров высшей квалификации считались недостаточными. В то время как, от других национальных республик в центральных вузах обучались целые студии или факультеты, Чувашия пока не могла себе этого позволить. Вместе с тем планировалось, что через 2-3 года республика сможет добиться успеха в этом направлении. В письме А. Золотова подчеркивалось, что все обучаемые в вузах студенты

– будущие специалисты, которые необходимы республике для развития национального искусства и культуры.

Таким образом, Чувашская АССР из года в год расходовала средства на обучение художественных кадров высшей квалификации, выдавая студентам небольшие стипендии и оказывая наиболее способным, а также нуждающимся студентам другие виды материальной помощи. Подтверждением этому служит тот факт, что в 1936 году Управление по делам искусств Наркомпроса открыло специальный фонд для студентов художественных вузов в размере 17,4 тыс. рублей в год. Бюджетная комиссия ЦИК Чувашской АССР в феврале 1937 года утвердила размер этого фонда в 18,0 тыс. рублей.

Дальнейшее развитие сети художественных учреждений и организаций в условиях все еще слабо развернутой базы художественных образовательных учреждений выдвигало на первый план кадровые вопросы, так как расширение масштабов художественной работы полностью зависело от темпов подготовки новых кадров работников культуры и искусств. Так, по плану развития искусства в Чувашской АССР к 1942 году предусматривалось значительное увеличение художественно-артистического персонала. Предполагалось, например, что число дирижеров симфонического оркестра возрастет до восьми человек, а число артистов оркестров во всех видах театров последовательно увеличится с 12 до 60 [1, ф. 1581, оп. 1, д. 120, л. 4].

В формировании культурного потенциала республики важную роль играли имеющиеся художественные образовательные учреждения. Ранее

речь шла о музыкальном училище. Контингент обучающихся в нем студентов планировалось увеличить к 1942 году почти вдвое – со 108 до 206; а в музыкальной школе – более чем в пять раз – с 88 в 1937 до 533 человек в 1942 году [1, ф. 1581, оп. 1, д. 120, л. 16].

Чувашии были необходимы профессиональные артистические кадры. В связи с этим в предвоенный 1940 год был объявлен набор в первую Чувашскую студию актерского факультета Государственного института театрального искусства им. А.В. Луначарского (ГИТИС). Год спустя был осуществлен набор студентов в Чувашскую оперную студию при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова. Но этим планам не суждено было реализоваться в связи с трагическими событиями Великой Отечественной войны. Судьбы этих двух чувашских студий похожи, взаимосвязаны и заслуживают более детального рассмотрения.

К 1940 году в ГИТИСе был накоплен опыт подготовки режиссеров и актеров для союзных и автономных республик нашей страны. Начиная с 1930 года, когда была набрана первая национальная мастерская молодежи из Северной Осетии, рядом с русскими студентами здесь получали театральное образование посланцы автономных республик. Набор в национальные мастерские ГИТИСа проводился по единому регламенту. Приблизительно за полгода до начала очередного учебного года в той республике, которой было представлено набрать студию для ГИТИСа, начиналась широкая подготовка, конкурсы, просмотры.

Летом представители искусства республики и представители профессорско-преподавательского состава института проводили творческий конкурс в три тура. Затем поступающие сдавали экзамены и дальше – все как в любом другом вузе.

В 1941 году ГИТИС им. Луначарского был эвакуирован в Саратов. Учеба чувашских студентов была восстановлена после реэвакуации Чувашской студии ГИТИС в Москву в апреле 1943 года. Из Чебоксар в Москву были командированы 11 человек: П. Матюхин, В. Кузьмина, В. Савгачкина, З. Ярдькова, А. Андреева, М. Еграшкина, Т. Ерусланова, Т. Егорова, А. Иванова и А. Лукьянова [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 66]. Народный артист СССР М. Тарханов, будучи художественным руководителем ГИТИСа, взял студию под свое непосредственное руководство и в течение 1943-44 учебного года руководил ее творческой работой. В документах говорится: «Встречи и беседы студентов студии с М. Москвиным-Тархановым произвели на них неизгладимое впечатление. Они останутся в памяти студентов на всю жизнь, всегда будут вдохновлять в их жизни и работе» [1, ф. 1581, оп. 6, д. 35, л. 6].

В основе метода М. Тарханова лежало раскрытие и воспитание индивидуальности актера. В то же время в творчестве его наиболее способных учеников отражалась личность самого мастера. Здесь речь идет не о копировании его приемов, а, по словам Я. Фельдмана, «о родстве творческих принципов, объединяемых славным именем учителя» [2, с.20]. М. Тарханов всячески поощрял самостоятельную

работу в своих группах. «Важно научиться самостоятельно работать, не натаскиваться. Вы сами должны уметь все то, что не нужно, отбрасывать» [2, с.19]. По окончании Великой Отечественной войны М. Тарханов был представлен к награждению Почетной грамотой Чувашской АССР. В 1947 году М. Тарханову было присвоено звание народного артиста Чувашской АССР. А в театральном сезоне 1947-48 годов в Чебоксарах шла его постановка переведенной на чувашский язык пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума» – «Аса пула инкек».

В мае 1943 года под руководством М. Тарханова в Чувашской студии начала работать О. Якубовская в качестве доцента кафедры актерского мастерства. В связи с тяжелым заболеванием наставника чувашских студентов М. Тарханова, лично направлявшего работу студии, с октября 1944 года О. Якубовская приняла на себя руководство студией. Чувашская студия, руководимая Якубовской в 1944-45 учебном году, добилась значительного творческого и общекультурного роста. Работая над великим творением А. Грибоедова – комедией «Горе от ума», студийцы успешно справились с первым этапом своей работы, подготовив к весенней экзаменационной сессии 1-й и 3-й акты пьесы. Экзамен студии по актерскому мастерству актера, состоявшийся 2 июня 1945 года, свидетельствовал об отличной работе художественного руководителя студии О. Якубовской и остальных педагогов студии. О. Якубовская в своей работе уделяла значительное внимание эстетическому, художественному воспитанию каждого студента, обладающего

подлинным мастерством театрального искусства. Дирекция ГИТИСа в приказах по институту неоднократно выражала О. Якубовской благодарность за успешную работу в институте. Президиум Верховного совета Чувашской АССР в 1945 г. представил ее к почетному званию «Заслуженный деятель искусств Чувашской АССР».

Среди выпускников первой Чувашской студии ГИТИС – немало выдающихся деятелей театрального искусства Чувашии. В. Кузьмина в настоящее время является одним из ведущих мастеров сцены. Будучи не только известной актрисой, но и общественным деятелем, В. Кузьмина служит образцом для молодого поколения чувашских артистов. Она на протяжении своей артистической карьеры неоднократно удостоивалась почетных званий: «Заслуженная артистка Чувашской АССР», «Заслуженная артистка РСФСР», «Народная артистка РСФСР», «Народная артистка СССР», была награждена орденами Дружбы народов, «За заслуги перед Отечеством» 4-й степени, «За заслуги перед Чувашской Республикой», медалями [3, с.391]. Огромное воспитательное воздействие на становление В. Кузьминой как актрисы и личности оказали сам М. Тарханов и его отношение к актерскому делу как к общественному служению, нравственные принципы этого художника-гражданина, его трудолюбие, требование инициативы, самостоятельности в поиске [4, с.22].

Выпускница студии З. Ярдывова стала впоследствии режиссером, педагогом, была удостоена почетных званий «Заслуженный деятель искусств Чувашской АССР», «Заслуженный

работник культуры РСФСР». Более десяти лет (с 1969 по 1982 годы) она возглавляла Чувашский государственный театр юного зрителя [5, с. 520]. Высоких наград и званий удостоились выпускники первой Чувашской студии ГИТИС Б. Марков [3, с. 520], В. Родионов [5, с. 352], Н. Степанов [5, с. 388], М. Бикулова, Г. Мадеева [5, с. 256], П.И. Иванов [5, с. 180], Н. Терентьев [5, с. 400].

С именем Б. Маркова – выпускника первой Чувашской студии ГИТИС – связано основание музыкального театра в Чувашии. «Рождение музыкального коллектива вдохновило и композиторов республики. Это и понятно: исполнилась давняя мечта творцов чувашской музыки. Теперь их произведениям был широко открыт путь на сцену», – писал позже Б. Марков [6, с.6].

Чувашская национальная опера возникла из недр музыкально-драматического театра (музыкальная комедия «Хаваслөх», музыкальное оформление пьес «Айдар», «После бала» В. Кривоносова, музыка к спектаклям «Нарспи», «Чакка», «Тутим.р» Г. Лискова). Работа над первой чувашской оперой «Нарспи» была начата еще в июле 1936 года, во время пребывания в Чебоксарах ленинградского композитора В. Иванишина, автора «Чувашской симфонии». В отчете о деятельности чувашских композиторов за 1936 год документально зафиксировано начало работы по созданию первых чувашских опер: «Нарспи», «Сильби», и «Левендей» (название последней оперы было условным) [7, с.98-99].

Постановка 23 июня 1940 года первого акта и сцены свадьбы из вто-

рого акта первой чувашской оперы «Нарспи» приобрела государственный характер. Считая, что осуществление постановки «Нарспи» будет являться большим вкладом в развитие чувашской национальной культуры и заложит основу для дальнейшего развития чувашского оперного искусства, Совнарком Чувашской АССР постановил создать постановочную коллегия оперы. Начальнику Управления по делам искусств В. Ржанову поручили разработать детальный план подготовки к постановке оперы с тем, чтобы осуществить ее к 24-й годовщине Октября. Было решено увеличить состав Чувашского государственного ансамбля песни и пляски с 54 до 76 человек, выделить на приобретение новых костюмов на полный состав ансамбля 50 тыс. рублей и на приобретение новых музыкальных инструментов для симфонического оркестра 45 тыс. рублей, предусмотреть расходы на постановку оперы «Нарспи» в размере 100,0 тыс. рублей. В целях подготовки исполнительских кадров для осуществления постановки оперы «Нарспи» и дальнейшего развития чувашского оперного искусства было решено организовать в 1941 году при музучилище хоровую студию на 60 человек, при театральном училище – балетную студию на 20 человек с годичным сроком обучения [1, ф. 1581, оп. 1, д. 197, л. 65-66].

В марте 1941 года монтаж оперы «Нарспи» прозвучал по Всесоюзному радио [8, с.110]. В. Ржанов, начальник Управления по делам искусств, сетуя на нехватку специалистов в области музыкального искусства, В. Ржанов в письме В.Г. Иванишину отмечал:

Монтаж оперы «Нарспи» передавали из Москвы за час до начала открытия V сессии Верховного Совета Чувашской АССР. Поэтому я, как и многие другие, послушал только начало монтажа.

Среди делегатов сессии по поводу этой передачи шел оживленный разговор. Мы все довольны за Вашу и нашу удачу. Радуюсь, но в своем выступлении на сессии я вынужден был сказать: «Приходится сожалеть, что свою оперу не можем показать на месте, а слушаем из Москвы и Ленинграда» [1, ф. 1581, оп. 1, д. 294, л. 98].

Ю. Илюхин отмечает, что «появление первой чувашской оперы явилось стимулом для организации при Саратовской консерватории Чувашской оперной студии» [8, с.110]. В подготовленных кадрах вокалистов нуждались и профессиональные коллективы Чувашии. Так, например, в предвоенном 1940 году проводилось обследование творческих коллективов республики, по итогам которого отмечалось отсутствие в хоре Чувашского государственного ансамбля песни и пляски драматических голосов. По итогам проверки были выявлены недостатки в работе ансамбля, среди которых – снижение исполнительской культуры, неверный подход к постановке голоса вокалистов. Поэтому предлагались меры по повышению профессионально-художественного уровня коллектива. Численность хоровой группы ансамбля предполагалось довести до 60 человек, из этого состава выделить оперную группу, с которой вести работу по актерскому мастерству и постановке голоса, для чего пригласить квалифицированных

педагогов [1, ф. 1581, оп. 1, д. 263, л. 26].

Создание первой национальной оперы «Нарспи» утвердило в сознании руководства республики необходимость организации в Чебоксарах музыкально-драматического театра (строительство здания на 1500 мест было запланировано еще в годы второй пятилетки). Процесс формирования музыкального театра от планов до его фактического создания занял более 20 лет. Одним из первых шагов на этом непростом пути стал набор в 1941 году в национальную оперную студию при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова.

В начале войны Саратовская консерватория временно была объединена с Московской. Профессорско-преподавательский коллектив возглавил Г. Столяров, исполнявший обязанности директора консерватории после отъезда А. Гольденвейзера на Кавказ. Необходимо отметить, что благодаря стараниям Г. Столярова приказом № 587 от 3 октября 1941 Д.Д. Шостакович был зачислен в штат консерватории в качестве профессора композиторского факультета.

Эвакуация Московской консерватории продлилась до осени 1943 года, когда коллектив был окончательно воссоединен в Москве. В годы пребывания Московской консерватории в Саратове ее коллектив принял участие в организации полноценной учебной и концертной жизни в городе. Кроме концертов в большом и малом залах консерватории, бригады исполнителей выезжали для выступлений в части Красной Армии, военные госпитали и рабочие клубы. Неоценимую помощь

оказывала консерватория художественным учреждениям Саратова. Например, в 1942 году Саратовский областной театр оперы и балета показал две новые постановки под руководством Г. Столярова – «Пиковую даму» и «Царскую невесту».

Студенты Чувашской оперной студии при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова должны были приступить к учебе осенью 1941 года. Но из-за резкого сокращения бюджета, связанного с началом войны, студия была распущена и возобновила свою работу лишь осенью 1943 года.

В феврале 1943 года Г. Столяров обращался в Управление по делам искусств при СНК Чувашской АССР с сообщением о возобновлении работы Чувашского национального отделения по подготовке мастеров вокального искусства. Из-за военного времени количество обучающихся студентов значительно сократилось. К началу 1943 года обучалось всего три студента: Р. Косова, В. Воробьева, Т. Николаева. Такое положение считалось неприемлемым для функционирования полноценного чувашского отделения, контингент которого предусматривался в количестве 20-25 человек. Поэтому было решено провести в Чебоксарах вступительные испытания для желающих обучаться в чувашской оперной студии. Для этого были приняты беспрецедентные меры. В условиях военного времени студенты студии по приказу начальника Управления по делам искусств при СНК РСФСР Н. Беспалова обеспечивались бесплатным обучением, общежитием и питанием. Для отбора талантливых студентов предусматривался выезд в

Чебоксары специалистов – представителей консерватории [1, ф. 1581, оп. 1, д. 357, л. 14].

На письмо от 23 июня 1943 года № 71 директор Саратовской консерватории сообщал, что, получены указания начальника Управления по делам искусств при СНК РСФСР Н. Беспалова. В Чувашию командировались педагоги Саратовской государственной консерватории В. Егоров и Г. Евдокимова для проведения совместно с представителями Чувашии приемных испытаний. Их прибытие было назначено на 25 июля. Учитывая важность организации Чувашской национальной студии, руководство консерватории ходатайствовало о предоставлении отсрочки по призыву в Красную армию принятым в консерваторию 8-10 студентам [1, ф. 1581, оп. 1, д. 357, л. 10].

Для проведения приемных испытаний в Чувашии руководством Саратовской государственной консерватории рекомендовалось провести ряд мероприятий. Достоянные кандидаты выбирались из талантливых участников художественной самодеятельности. Особое внимание обращалось на специальные способности – наличие музыкальных, голосовых и сценических данных. Все детали оговаривались в письме профессора Г. Столярова, которое приведем полностью:

Прошу вас в период май-июнь провести подготовительную работу по выявлению достойных кандидатов для поступления в национальное чувашское оперное отделение при Саратовской государственной консерватории, для чего рекомендую просмотреть участников художественной самодеятельности, домов культуры и

Дома народного творчества. По проведению Вами этой работы, в июле месяце к Вам будет командирован наш представитель для окончательного зачисления кандидатов в отделение. Контингент приема предусмотрен в количестве 20-25 человек. От поступающих требуется десятилетнее общее образование, наличие музыкальных способностей, голосовые и сценические данные (в виде исключения могут быть допущены лица с незаконченным образованием, но не ниже 7 классов). Все зачисленные обеспечиваются общежитием и прикрепляются к столовой консерватории [1, ф. 1581, оп. 1, д. 357, л. 12].

Незадолго до вступительных экзаменов в республиканских газетах на чувашском и русском языках были помещены объявления. В них сообщалось, что Чувашская оперная студия, открытая в 1941 году, фактически не функционировала, но в 1943-44 учебном году студия была восстановлена, и был объявлен набор. Учащиеся обеспечивались общежитием, стипендией в размере 150 рублей в месяц, столовой, хлебом 600 граммов в день. Срок обучения составлял 5 лет [1, ф. 1581, оп. 1, д. 357, л. 41].

Приказом Управления по делам искусств при СНК Чувашской АССР № 42 от 1 сентября 1943 года была создана комиссия для проведения приема в Чувашскую оперную студию при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова. В состав комиссии вошли А. Никитина, Ф. Лукин, Г. Лисков, А. Орлов-Шузьм, Л. Фейертаг, Э. Архипова, М. Орлова, В. Воробьев [1, ф. 1581, оп. 1, д. 357, л. 51].

Приказом Управления по делам искусств при СНК Чувашской АССР № 48 от 24 сентября 1943 года в Саратов на учебу в Чувашской оперной студии были направлены 16 человек [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 100]. В письме директору консерватории Г. Столярову от 7 октября 1943 года Управлением по делам искусств при СНК Чувашской АССР сообщалось, что из принятых в Чувашскую оперную студию 15 человек выехали на учебу 12: М. Савушкина, И. Ксенофонтов, И. Владимиров, Г. Филиппов, П. Краснов, О. Никитин, З. Петрова, А. Табакова, Д. Виссарова, А. Павлова, Д. Хлебникова, О. Петрова. Кроме перечисленных, в студенты консерватории были зачислены А. Андропова, Н. Белова и Трофимов, которые задержались с выездом. Начальник управления А. Калган просил сообщить о прибытии студентов на место, о начале занятий. Одновременно сообщалось, что подбор студентов в студию будет продолжаться в течение года [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 8].

В то же время было отправлено письмо в адрес Управления по делам искусств при СНК РСФСР, в котором отмечалось, что в Чувашскую оперную студию при Саратовской государственной консерватории было принято 17 человек, в том числе 5 мужчин и 12 женщин. Из принятых – 14 человек выехали и приступили к занятиям. Трое временно задержались [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 9].

Осенью 1943 года в СНК Чувашской АССР К. Евлампьеву начальником Управления по делам искусств при СНК Чувашской А. Калган была направлена докладная, в которой в частности говорилось следующее:

В связи с восстановлением Чувашской оперной студии при Саратовской государственной консерватории 5-6 сентября нами был произведен набор в количестве 16 человек, которые выехали к 1/Х-43 года и приступили к занятиям. При наличии одаренных голосом людей, Управление по делам искусств впредь будет продолжать прием в указанную студию, так как национальные курсы оперных артистов Чувашская республика до сих пор не имеет, а подготовка этих кадров является неотложной задачей. В целях лучшего материально-бытового состояния студентов Чувашской оперной студии прошу оказать помощь в организации дополнительного питания, а также обеспечения – одеждой и обувью в пределах возможного, как это делают другие братские республики [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 16].

Положение студентов, приехавших учиться в консерваторию из сельских районов во время войны, конечно, было бедственным. Но Чувашия по мере возможностей постоянно поддерживала своих земляков. Так, 8 декабря 1943 года особо нуждающимся студентам чувашской оперной студии было переведено 8 тысяч рублей [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 52].

Дополнительный набор в Чувашскую оперную студию при Саратовской государственной консерватории продолжался как в годы войны, так и по ее окончании. В 1948-1951 годах выпускники Чувашской оперной студии пополнили ряды артистов коллектива Чувашского государственного ансамбля песни и танца. Выпускником Чувашской оперной студии был певец, заслуженный артист Чувашской Рес-

публики А. Александров. С 1959 года он работал в Чувашском музыкально-драматическом театре им. К.В. Иванова. За время работы им было исполнено около 50 ролей и партий. В 1943-44 учебном году обучалась, но не смогла из-за болезни продолжить музыкальное образование народная артистка Чувашской Республики С. Михайлова. После окончания войны поступил и окончил Чувашскую оперную студию народный артист Чувашской АССР и РСФСР М. Денисов [9].

Анализ деятельности чувашских национальных студий был бы не полным при освещении вопросов подготовки специалистов за пределами республики. В военные годы в художественных вузах страны получали высшее образование чувашские композиторы. В 1942 году Ф. Лукин окончил Московскую орден Ленина консерваторию им. П.И. Чайковского. Приказом Управления по делам искусств при СНК Чувашской АССР № 27 от 17 июля он был назначен художественным руководителем Чувашского государственного ансамбля песни и пляски и был его главным дирижером до 1957 года [1, ф. 1581, оп. 6, д. 26, л. 100]. В первые годы войны на старших курсах композиторского факультета Ленинградской орден Ленина консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова занимался Г. Хирбю. Через год после возвращения в Чебоксары, в 1944 году он возглавил вокальный ансамбль Чувашского радио [8, с.261]. С 1944 г. в Высшем училище военных дирижеров в Москве обучался А. Токкарев [8, с.237]. Получив образование в художественных вузах страны в годы войны, молодые композиторы вернулись на родину, чтобы, постигая

тайны композиторского мастерства, раскрывать свой талант, тем самым способствовать развитию национального искусства республики.

Подготовка специалистов в художественных вузах страны для республик Российской Федерации в настоящее время обусловлена преемственностью многих предыдущих поколений, в том числе и военного. Поэтому историко-культурное исследование педагогических явлений в Чувашии несомненно будет способствовать расширению возможностей изучения художественного образования в России.

Таким образом, в статье была рассмотрена деятельность Чувашской студии актерского факультета Государственного института театрального искусства им. А.В. Луначарского, а также Чувашской оперной студии при Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова. Учебный процесс в художественных вузах страны был организован таким образом, что молодые таланты из Чувашии получали возможность постигать основы драматического и вокального искусства, наблюдать процесс работы мастеров, могли оценить уровень их высоких художественных требований. Конечной целью каждой из этих студий являлось становление особой «мастерской», через которую должно было пройти поколение молодых чувашских актеров и певцов. Значение чувашских национальных студий трудно переоценить, именно они на протяжении многих лет по окончании Великой Отечественной войны удовлетворяли потребности творческих коллективов Чувашии в профессиональных кадрах.

Источники:

1. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). [State Historical Archive of Chuvash Republic. (SHA ChR). (In Russ.)]

2. *Фельдман Я.* Уроки Тарханова // Театральная жизнь. 1964. № 22 [Feldman Y. Tarkhanov's lessons // Teatral'naya zhizn'. 1964. № 22. (In Russ.)]

3. Чувашская энциклопедия: в 4 т. / Чуваш. гос. ин-т. гуманитар. наук; редкол.: В.Г. Григорьев и др. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2008. Т. 2. Ж-Л. 494 с. [Chuvash encyclopedia: 4 volumes / Chuvash State Institute of Humanities; editorial board: V.G. Grigor'ev and others. Cheboksary: Chuvash Book Publishers, 2008. V.2. Zh-L. 494 p. (In Russ.)]

4. *Данилова Г.Д.* Ученица Тарханова // Театральная жизнь. 1972. № 13. С. 22-24. [Danilova G.D. Tarkhanov's pupil // Theatrical life. 1972. № 13. p. 22-24. (In Russ.)]

5. Краткая чувашская энциклопедия. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2001. 526 с. [Brief Chuvash encyclopedia. Cheboksary: Chuvash Book Publishers, 2001. 526 p. (In Russ.)]

6. *Марков Б.С.* Рождение музыкально-го театра Чувашии. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1965. 98 с. [Markov B.S. Birth musical theater Chuvashia. Cheboksary: Chuvash Book Publishers, 1965. 98 p. (In Russ.)]

7. *Алзейкина Г.В.* Музыкальная культура Чувашии в 20-30-х годах XX века: монография. Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т. культуры и искусств, 2009. 262 с. [Alzheikina G.V. Chuvashia musical culture in the 20-30-ies of XX century: monographs. Cheboksary: Chuvash State Institute of Culture and Arts, 2009. 262 p. (In Russ.)]

8. *Илюхин Ю.А.* Композиторы Советской Чувашии. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1978. 303 с. [Ilukhin Y.A. Soviet

Chuvashia Composers. Cheboksary: Chuvash Book Publishers, 1978. 303p. (In Russ.)]

9. *Евсеева И.С.* Из истории Чувашской оперной студии при Саратовской государственной консерватории // Чувашское искусство: история и художественное наследие: сб. статей. Чебоксары: НИИЯЛИЭ, 1988. С. 100-109. [Evseeva I.S. From the history of the Chuvash opera studio at Saratov State Conservatory // Chuvash art history and artistic heritage: collection of articles. Cheboksary: SRILLE, 1988. p.100-109. (In Russ.)]

References:

1. Gosudarstvennyj istoricheskij arkhiv Chuvashskoj Respubliki (GIA CHR).

2. Feldman Ya. Uroki Tarkhanova // Teatralnaya zhizn. 1964. № 22.

3. Chuvashskaya entsiklopediya: v 4 t. / Chuvash. gos. in-t. gumanitar. nauk; redkol.: V.G. Grigorev i dr. Cheboksary: Chuvash. kn. izd-vo, 2008. T. 2. Zh-L. 494 s.

4. *Danilova G.D.* Uchenitsa Tarkhanova // Teatralnaya zhizn. 1972. № 13. s. 22-24.

5. Kratkaya chuvashskaya entsiklopediya. Cheboksary: Chuvash. kn. izd-vo, 2001. 526 s.

6. *Markov B.S.* Rozhdenie muzykalnogo teatra Chuvashii. Cheboksary: Chuvash. kn. izd-vo, 1965. 98 s.

7. *Alzhejkina G.V.* Muzykalnaya kultura Chuvashii v 20-30-kh godakh XX veka: monografiya. Cheboksary: Chuvash. gos. in-t. kulture i iskusstv, 2009. 262 s.

8. *Ilyukhin Yu.A.* Kompozitory Sovetskoj Chuvashii. Cheboksary: Chuvash. kn. izd-vo, 1978. 303 s.

9. *Evseeva I.S.* Iz istorii Chuvashskoj opernoj studii pri Saratovskoj gosudarstvennoj konservatorii // Chuvashskoe iskusstvo: istoriya i khudozhestvennoe nasledie: sb. statej. Cheboksary: NIИYALIE, 1988. s. 100-109.

Алзейкина Галина Владимировна (г.Чебоксары), Чувашский государственный институт культуры и искусств, доцент, кандидат педагогических наук. E-mail: alzheykina@mail.ru

Alzheykina Galina V. (Cheboksary), Chuvash State Institute of Culture and Arts, associate professor, Candidate of pedagogic sciences. E-mail: alzheykina@mail.ru

УДК 378:008

ВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Л.А. Нигматуллина (г.Казань, Российская Федерация)

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности будущего специалиста являются не только владение информацией, технологиями профессиональной деятельности, но и коммуникативная культура, обеспечивающая выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, обеспечивать личностное развитие и конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: кадровый потенциал, парадигма, коммуникативная культура, профессиональные навыки, модернизация образования.

POSSESSION OF COMMUNICATIVE CULTURE AS AN INDICATOR OF THE COMPETITIVENESS OF THE FUTURE SPECIALIST

L.A. Nigmatullina (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The important characteristics of person and activity of future specialist are not only the possession of information, of professional activity technologies, but also of communicative culture, which provides to go beyond the regulatory activities, ability to create and transfer values, provide personal development and competitiveness on the labor market.*

Keywords: *personnel capacity, paradigm, communicative culture, professional skills, modernization of education.*

Новые социально-экономические условия в России требуют значительного повышения кадрового потенциала страны на основе модернизации системы педагогического образования. Образование является микро-

экономикой страны, где по существу присутствуют все отраслевые и производственные признаки, характерные для хозяйственного комплекса страны. Ведущим компонентом в системе экономического пространства был и

остаётся специалист. Новой парадигмой педагогики становится проектирование образования, направленное на творческое саморазвитие его субъектов. В рамках этой парадигмы обучаемый рассматривается не только как объект педагогического воздействия, но и как субъект самостоятельной познавательной деятельности в меняющейся социальной среде.

Цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособного специалиста, стимулировать у обучаемых развитие последовательного практического отношения к знанию, развивать потребности в знаниях-трансформациях, политехнических умениях, знаниях-инструментах, которые позволяют обрести социальную защищённость, профессиональную мобильность, всестороннюю компетентность, навыки творческого саморазвития.

Подготовка такого творчески саморазвивающегося специалиста, деятельность которого представляется сложной и полифункциональной – это длительный, целостный, непрерывный процесс, ориентированный на формирование профессионально значимых личностных качеств, творческих способностей, знаний, умений и навыков, адекватных личностным и квалификационным требованиям специалиста.

Рассмотрим специфические особенности ориентации образования на формирование коммуникативной культуры личности как интегративного показателя современного компетентного специалиста. Понятие «культура» переводится с латинского как возделывание, обработка», а иногда также как «воспитание, разви-

тие» [1]. Само понятие прочно вошло в лексикон социологов, психологов, публицистов, политиков, экономистов, в обиходную речь широких слоёв населения в XIX и особенно XX в. Но уже в Древнем Риме Цицерон, отождествляя культуру души и культуру тела, рассматривал их как развитие умственных способностей, которые необходимо уважать и почитать. В определении Платона, культура – это руководство к изменению всего человека в его сущности [2; 3].

Таким образом, охватывается с внешней стороны все предметные результаты человеческой деятельности (орудия труда, сооружения, различные виды произведений искусства, нормы права, моральные принципы, обычаи и верования). Культура по своему внутреннему содержанию есть процесс развития самого человека как общественного существа, как целостной и гармонической личности, способ существования человека как субъекта деятельности, мера его индивидуально-творческого, социального, интеллектуального, нравственного, эстетического и физического совершенствования. В целом, культуру понимают как:

- систему норм и ценностей», «совокупность знаковых систем», в которых воплощена «память человека»;
- уровень развития средств конкретной деятельности;
- степень совершенства в развитии соответствующей личностной сферы конкретного человека;
- способ жизни отдельного человека, одну из субструктур в общей суперструктуре человеческого бытия, взаимосвязанную с биологической и социальной субструктурами [4].

Для того, чтобы определить сущность понятия «коммуникативная культура», целесообразно рассмотреть такие понятия, как профессиональная культура и педагогическая культура. Выделение профессиональной культуры как одного из свойств группы людей, относящихся к одной профессии, является результатом разделения труда, которое приводит к обособлению видов специальной деятельности. Профессиональная деятельность как социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей цель, задачи, предмет, средства, методы, результат. Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач.

Особое место в профессиональной культуре занимает коммуникативная культура. Коммуникативная культура специалиста определяет исторически достижимую меру ее воздействия на развитие личности обучаемого. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры (культурой коммуникативной деятельности учителя) как обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средства и условия реализации всех функций и видов профессиональной деятельности.

Под заказом на коммуникативную культуру будущего специалиста мы понимаем отражение интересов тех сторон, чьи потребности удовлет-

воряются в процессе профессионального общения. Поскольку в качестве заинтересованных сторон выступают, во-первых, непосредственные участники образовательного процесса – обучающиеся и педагоги; во-вторых, родители; в-третьих, образовательные учреждения; в-четвертых, представители ближайшего социума и – обществу; в-пятых, представители предприятий и организаций района (города); в-шестых, район (город) и регион в целом и; в-седьмых – само государство, то характеристика заказа по отношению к коммуникативной культуре студентов экономических вузов с учетом особенностей ФГОС складывается из следующих основных компонентов:

- государственный заказ (его содержание определяется нормативными документами, в первую очередь государственным образовательным стандартом);

- потребности обучающихся (выявляются в ходе устных опросов, анкетирования, диагностики и экспертных оценок педагогов);

- ожидания родителей (выявляются в ходе бесед, микросоциологических исследований, опросов, анкетирования и т.п.);

- профессиональные потребности будущих специалистов (устанавливаются в ходе бесед, анкетирования, опросов, публичного обсуждения школьных проблем);

- требования и ожидания образовательных учреждений профессионального образования (определяются при заключении договоров, в ходе анализа отзывов на выпускников, анализа успешности сдачи ими вступительных экзаменов в профессиональные учеб-

ные заведения);

– требования социума и ответственности определяются в основном нравственно-личностными качествами (выявляются в ходе опросов, бесед, социологических исследований и т.п.).

Целостное влияние этих требований на коммуникативную культуру в виде заказа со стороны различных социальных заказчиков необходимо учитывать при организации общения будущего специалиста экономического вуза. Отметим, что основы заказа на коммуникативную подготовку специалиста с учетом особенностей ФГОС, выражающиеся в различных аспектах речевой культуры специалиста: профессионального общения, воздействия и самовоздействия, управления психическим состоянием, самопрограммирования, ораторского искусства, актерского искусства, вербальной и невербальной коммуникации, были сформированы в глубокой древности. Первые учения, которые уже можно охарактеризовать как определенный заказ на коммуникативную подготовку будущего специалиста, встречаются еще в древнем мире: в учениях йоги и дзен, у античных философов (Демокрита, Гераклита, Сократа, Платона, Аристотеля, Демосфена, Плутарха, Цицерона и др.)

Опираясь на мнение О.П. Соколовой: «Коммуникативная культура индивида определяется как система знаний, умений естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении» [1; 5] и, соглашаясь с А.В. Мудриком, что коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности будущего спе-

циалиста представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе [2], мы рассматриваем коммуникативную культуру как комплекс сформированных знаний, норм, ценностей, навыков, мотивов, образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно, непринужденно реализовывать их в общении, контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств общения в процессе решения педагогических задач; при этом коммуникативная культура обладает общими признаками культуры, отражая специфический характер коммуникаций.

Коммуникативная культура будущего специалиста определяет потенциал системы образования, исторически достижимую меру ее воздействия на развитие личности обучаемого. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры как обязательной составляющей целостного процесса, средства и условия реализации всех функций и видов профессиональной деятельности. Систематизация профессиональных и общих компетенций будущих специалистов в содержании предметов общегуманитарного и социально-экономического циклов: философия, психология общения, история, русский язык, литературное чтение проведена в контексте коммуникативной составляющей в процессе реализации ФГОС нового поколения.

Источники:

1. *Андреев В.И.* Деловая риторика: практический курс обучения и ораторского мастерства. М.: Народное образование, 1995. 208 с. [Andreev V.I. Business rhetoric: practical training and public speaking skills. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1995. 208 p. (In Russ.)]

2. *Ахметзянов М.Г.* Формирование художественно-эстетических ориентаций старшеклассников в процессе освоения курса русской литературы (на материале национальных школ Республики Татарстан): автореф. дис. ...док. пед. наук. Казань, 1995. 38 с. [Akhmetzyanov M.G. Formation of artistic and aesthetic orientations senior pupils in the course of development of Russian literature (based on the national schools of the Republic of Tatarstan): synopsis of a thesis doctor of pedagogical sciences. Kazan, 1995. 38 p. (In Russ.)]

3. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Метод. пособие. М., 2005. 251 с. [Baidenko V.I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher education. Handbook. Moscow, 2005. 251 p. (In Russ.)]

4. *Алексеева О.Н.* Мнение пользователей о коммуникативной культуре обслуживания в Кемеровской областной научной библиотеке им. В.Д. Федорова // Библиотечная жизнь Кузбасса. Кемерово, 2007. 116 с. [Alekseeva O.N. Opinion on the

communicative culture of service in the Kemerovo Regional Scientific Library named by V.D. Fedorov // Bibliotekhnaya zhizn' Kuzbassa. Kemerovo, 2007. 116 p. (In Russ.)]

5. *Андреев В.И.* Педагогика творческого развития. Книга 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. 567 с. [Andreev V.I. Pedagogy creative development. Book 1. Kazan: Publishing house of Kazan university, 1996. 567 p. (In Russ.)]

References:

1. *Andreev V.I.* Delovaya ritorika: prakticheskiy kurs obucheniya i oratorskogo masterstva. M.: Narodnoe obrazovanie, 1995. 208 s.

2. *Akhmetzyanov M.G.* Formirovanie khudozhestvenno-esteticheskikh orientatsiy starsheklassnikov v protsesse osvoeniya kursa russkoy literatury (na materiale natsional'nykh shkol Respubliki Tatarstan): avtoref. dis. ... dok. ped. nauk. Kazan', 1995. 38 s.

3. *Baydenko V.I.* Kompetentnostnyy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. Metod. posobie. M., 2005. 251 p.

4. *Alekseeva O.N.* Mnenie pol'zovateley o kommunikativnoy kul'ture obsluzhivaniya v Kemerovskoy oblastnoy nauchnoy biblioteke im. V.D. Fedorova // Bibliotekhnaya zhizn' Kuzbassa. Kemerovo, 2007. 116 s.

5. *Andreev V.I.* Pedagogika tvorcheskogo razvitiya. Kniga 1. Kazan': Izd-vo Kazanskogo universiteta, 1996. 567 s.

Зарегистрирована: 22.05.2014

Нигматуллина Ляйсан Авкатовна (г.Казань), ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-241-28-02. E-mail: dhasanova@ieml.ru

Nigmatullina Laysan Avkatovna (Kazan), PEI HPE «Institute of Economics, Management and Law», Department of Theoretical and inclusive pedagogy, associate professor, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-917-241-28-02. E-mail: dhasanova@ieml.ru

УДК 37.02:165.6/8

О ПРИРАЩЕНИИ ЗНАНИЙ И ЭПИСТЕМОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

О.А. Никитина (г.Новосибирск, Российская Федерация)

Представления содержания программ учебных дисциплин с использованием понятия «эпистема», которое определено как элемент знания в применении к процессам обучения, позволяют проводить их качественные и количественные сопоставления и сравнения, в том числе, на разных ступенях образования, определять уровни и запасы знаний обучаемых, что в данной работе реализовано через эпистемодидактические представления программ обучения в системе среднего специального образования в Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета и на ступени бакалавриата Факультета информационных технологий Новосибирского государственного университета, а также открываются возможности формирования равнозначных элементов знания для педагогического содержания и организации образовательной среды в целом и развития непрерывного образования.

Ключевые слова: эпистема, эпистемодидактическое представление, среднее специальное образование, бакалавриат.

ABOUT THE KNOWLEDGE INCREMENT AND EPISTEME-DIDACTIC PRESENTATIONS OF STUDIES CONTENT AT DIFFERENT EDUCATION LEVELS

O.A. Nikitina (Novosibirsk, Russian Federation)

Abstract. *Presentations of the contents of discipline educational programs with the use of the concept «episteme» which is defined as a knowledge element in application to studies processes, allow to perform qualitative and quantitative comparisons, including, at the different education levels, to define students knowledge levels and resources that in this work is realized through episteme-didactic presentations of educational programs in the system of secondary vocational education at the Higher College of Informatics of Novosibirsk State University and at the level of bachelor degree of Department of Information Technologies of Novosibirsk State University, and also open the possibilities of generation of equivalent knowledge elements for pedagogical content and educational environment organization as a whole and development of continuous education.*

Keywords: *episteme, episteme-didactic presentation, secondary vocational education, bachelor degree.*

Проведение исследований педагогического содержания с использованием понятия «эпистема», которое первоначально рассматривалось как условная единица измерения [1], а в дальнейших исследованиях определено как элемент знания в применении к процессам обучения [2], позволяет получать, в частности, количественные характеристики учебных дисциплин с целью их сопоставления и сравнения. Подобные эпистемодидактические исследования позволяют рассматривать и сопоставлять учебные дисциплины разных ступеней образования.

Ступени общего образования или ступени среднего специального образования определяют некоторые уровни и запасы знаний учащихся.

Обучение на ступени высшего образования, в некотором роде, формирует «приращение» знаний, другими словами, происходит расширение и/или углубление усвоенных ранее эпистем, а также изучение новых эпистем, связанных с выбранной профессией. Это приращение знаний происходит как за счет изучения общепредметных дисциплин, так общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин и курсов в рамках выбранной специализации или по направлению обучения.

Переходя на язык количественных измерений и эпистемодидактических представлений, условно можно представить, что количество эпистем, формирующихся на ступенях бакалавриата (V_B) и магистратуры (V_M), определяется приращениями соответствующих ступеней обучения (ΔV_B – приращение, получаемое на ступени

бакалавриата, и соответственно ΔV_M – приращение, получаемое на ступени магистратуры относительно количества эпистем, освоенных на ступени общего ($V_{Общ}$) или среднего специального ($V_{Спец}$) образования, что можно представить в виде следующих формул:

$$\begin{aligned} V_B &= V_{Общ} + \Delta V_B; \\ V_B &= V_{Спец} + \Delta V_B; \\ V_M &= V_B + \Delta V_M; \\ V_M &= V_{Общ} + \Delta V_B + \Delta V_M; \\ V_M &= V_{Спец} + \Delta V_B + \Delta V_M. \end{aligned}$$

В данной работе рассмотрим эпистемодидактические представления программ обучения в системе среднего специального образования в Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета (ВКИ НГУ) и на ступени бакалавриата Факультета информационных технологий Новосибирского государственного университета (ФИТ НГУ). Заметим, что учебные программы ВКИ НГУ согласованы с программами факультетов НГУ, и выпускники колледжа имеют право поступать сразу на третий курс НГУ, в частности, на ФИТ НГУ, тем самым реализуя положения концепции непрерывного образования.

Исходя из предположения, что программы сформированы таким образом, что каждый пункт содержит лишь одну новую эпистему, другими словами, один новый элемент знаний, определяем соответствие между эпистемами и пунктами программы учебной дисциплины. Рассмотрим эпистемодидактическое представление учебных дисциплин, изучаемых в

ВКИ НГУ согласно рабочим программам для специальности 2203 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем». Учебные дисциплины можно условно разделить на общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общие математические

и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, специальные курсы, а также базовые проекты, входящие в состав специальных дисциплин, определяющих подготовку в области информационных технологий (табл. 1) [4].

Таблица 1.

Среднее специальное образование, ВКИ НГУ

Наименование учебной дисциплины (цикла учебных дисциплин)	Кол-во эпистем	Кол-во часов	Кол-во эпистем в час
<i>Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины</i>	2014	1519	1,3
<i>Общие математические и естественнонаучные дисциплины</i>	1350	1328	1,0
<i>Общепрофессиональные дисциплины, в т.ч.:</i>	1389	1641	0,8
Операционные системы и среды	47	160	0,3
Базы данных	84	115	0,7
Телекоммуникационные сети	49	92	0,5
Методы математического моделирования	77	110	0,7
Пакеты прикладных программ	199	54	3,7
<i>Специальные курсы, в т.ч.:</i>	586	561	1,0
Программирование на C+	48	106	0,5
Биоинформатика	385	277	1,4
Компьютерная графика	95	102	0,9
Веб-дизайн	58	76	0,8
<i>Базовые проекты, в т.ч.:</i>	318	432	0,7
Вводный проект	54	76	0,7
Системное программирование	111	72	1,5
Программирование в среде Delphi	56	76	0,7
Компьютерное моделирование физических процессов	34	72	0,5
Автоматизированные системы управления	20	72	0,3
Итого:	5657		

Анализ таблицы показывает, что выпускник ВКИ НГУ за время обучения осваивает порядка пяти тысяч эпистем, что формирует его уровень или запас знаний как специалиста, окончившего учреждение среднего специального образования. В общем объеме изучаемого материала происходит примерно следующее распределение соответствующих групп дисциплин по количеству осваиваемых эпистем: на общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины приходится 2014 эпистем (примерно 36% от общего числа эпистем); на общие математические и естественнонаучные дисциплины – 1350 (24%); общепрофессиональные дисциплины – 1389 эпистем (25%); специальные курсы 586 эпистем (10%); базовые проекты – 318 эпистем (6%).

В среднем, по изучаемым в ВКИ НГУ циклам учебных дисциплин предполагается освоение примерно около одной эпистемы в единицу времени, т.е. за один академический час. Несколько выше этот показатель для общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин (1,3 эпистемы в единицу времени). Внутри каждого из циклов дисциплин наблюдаются отклонения от соответствующего среднего показателя. Например, в цикле общепрофессиональных дисциплин по курсу «Пакеты прикладных программ» предполагается изучение 199 эпистем за 54 часа, т.е. 3,7 эпистемы в единицу времени; в цикле специальных курсов по дисциплине «Программирование на C+» предлагается для изучения 48 эпистем за

106 часов, т.е. 0,5 эпистемы в единицу времени. Такие расхождения могут быть обусловлены, с одной стороны, уровнем детализации эпистем дисциплины, с другой стороны, уровнем сложности эпистем для изучения, с третьей стороны, при относительной равнозначности эпистем, могут свидетельствовать о соответствующей перегруженности или ненасыщенности курса.

В таблице 2 приведено эпистемодидактическое представление ряда учебных дисциплин, изучаемых в рамках подготовки бакалавров по направлению 230100 «Информатика и вычислительная техника» на факультете информационных технологий НГУ. Учебные дисциплины бакалавриата ФИТ НГУ подразделяются на общие, общепрофессиональные и специальные дисциплины по кафедрам специализации [3].

Поскольку приведены данные только по ряду дисциплин бакалавриата ФИТ НГУ, то можно отметить, что формирование приращения знаний на этой ступени обучения складывается из не менее чем 1200 эпистем общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 700 эпистем общих математических и естественнонаучных дисциплин, 1100 общепрофессиональных дисциплин, а также определяемое кафедрами специализации количество эпистем специальных учебных дисциплин. Таким образом, суммарное приращение знаний на ступени бакалавриата составляет более 3000 эпистем.

Таблица 2.

Бакалавриат, ФИТ НГУ

Наименование учебной дисциплины (цикла учебных дисциплин)	Кол-во эпистем	Кол-во часов	Кол-во эпистем в час
<i>Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины</i>	1271	1152	1,1
<i>Общие математические и естественнонаучные дисциплины</i>	675	1380	0,5
<i>Общепрофессиональные дисциплины направления, в т.ч.:</i>	1147	1376	0,8
Компьютерная графика	145	96	1,5
Электротехника и электроника	128	96	1,3
Организация ЭВМ и систем	81	108	0,8
Операционные системы	111	204	0,5
Базы данных	86	162	0,5
<i>Специальные дисциплины по кафедре систем информатики, в т.ч.:</i>	675	1165	0,6
Парадигмы программирования	17	68	0,3
Теоретические основы обработки информации	40	72	0,6
Задачи и методы параллельного программирования	52	100	0,5
Стандартизация программной документации	15	144	0,1
Логическое программирование	65	72	0,9
<i>Специальные дисциплины по кафедре компьютерных систем, в т.ч.:</i>	11	64	0,2
Микропроцессорные системы	11	64	0,2
<i>Специальные дисциплины по кафедре общей информатики, в т.ч.:</i>	301	884	0,3
Интеллектуальный анализ данных	31	108	0,3
Логические методы в инженерии знаний	84	204	0,4
Информационные технологии в интернет-маркетинге	47	204	0,2
Распределенные информационные системы	22	96	0,2
Инструментальные средства бизнес-моделирования	33	100	0,3
<i>Специальные дисциплины по кафедре параллельных вычислений, в т.ч.:</i>	358	848	0,4

Продолжение таблицы 2

Эффективное программирование современных микропроцессоров	41	144	0,3
Эффективное программирование специализированных вычислителей	56	128	0,4
Архитектура современных микропроцессоров и мультипроцессоров	45	216	0,2
Математическое обеспечение современных высокопроизводительных вычислительных систем	72	72	1,0
Технология и методы разработки параллельных программ с общей памятью	29	48	0,6
<i>Специальные дисциплины по кафедре информационно-измерительных систем, в т.ч.:</i>	520	712	0,7
Программируемые системы визуализации	87	108	0,8
Программируемые микроконтроллеры	24	96	0,3
Обработка сигналов и изображений	135	136	1,0
Оптические информационные технологии	79	64	1,2
Системы технического зрения	59	108	0,5

По соответствующим циклам изучаемых учебных дисциплин в бакалавриате ФИТ НГУ предполагается освоение от 0,2 до 1,1 эпистемы в единицу времени (по средним значениям для циклов), что, вероятнее всего, обусловлено сложностью изучаемых эпистем. При этом внутри каждого цикла учебных дисциплин наблюдаются отклонения от соответствующих средних значений. Например, в цикле общепрофессиональных дисциплин по курсу «Компьютерная графика» предполагается изучение 145 эпистем за 96 часов, т.е. 1,5 эпистемы в единицу времени; а в цикле специальных дисциплин по кафедре систем информатики в дисциплине «Стандартизация программной документации» предлагается для изучения 15 эпистемы за

144 часа, т.е. 0,1 эпистемы в единицу времени. При этом, в целом, следует отметить более менее равномерные разбиения учебного материала на эпистемы в соотношении со временем, предусмотренным на изучение.

Рассмотрим с эпистемодидактической точки зрения сравнение учебных дисциплин в системе среднего специального образования в ВКИ НГУ и в системе бакалавриата на факультете информационных технологий НГУ. В связи с этим рассмотрим две дисциплины, имеющие сходные названия (например, учебная дисциплина «Базы данных»), одна из которых предложена программой ВКИ НГУ [4], другая – бакалавриатом ФИТ НГУ [3] (табл. 3 и 4).

Таблица 3.

Базы данных, ВКИ НГУ

Наименование раздела учебной дисциплины	Кол-во эпистем	Кол-во часов	Кол-во эпистем в час
Введение	3	2	1,5
Основные понятия баз данных	10	2	5,0
Ранние модели данных	3	5	0,6
Реляционная модель	8	13	0,6
Проектирование реляционных баз данных	5	14	0,4
Семантические модели данных	5	5	1,0
Язык SQL	20	16	1,3
Хранимые процедуры и триггеры	5	10	0,5
Разработка информационных приложений в среде СУБД MS ACCESS	18	26	0,7
Работа с базами данных с использованием сервера баз данных Borland Interbase	7	22	0,3
Итого:	84	115	0,7

Таблица 4.

Базы данных, бакалавриат ФИТ НГУ

Наименование раздела учебной дисциплины	Кол-во эпистем	Кол-во часов	Кол-во эпистем в час
История и мотивировка систем баз данных	7	2	3,5
Моделирование предметной области	9	14	0,6
Система баз данных. Системы управления базами данных	5	6	0,8
Модель организации внешней памяти	8	6	1,3
Иерархическая модель данных	1	2	0,5
Сетевая модель данных	2	2	1,0
Реляционная модель данных	7	12	0,6
Стандарт языка SQL. Доступ к базам данных из языков программирования	12	64	0,2
Оптимизация запросов	2	6	0,3
Управление параллельными заданиями, защита от отказов	7	6	1,2
Распределенные и параллельные базы данных	12	4	3,0
Концепция Хранилища Данных (Data Warehouse)	7	4	1,8
Администрирование баз данных	5	8	0,6
Программирование приложения в среде MS Access	1	6	0,2
Программирование приложения на языке высокого уровня с использованием СУБД Oracle	1	20	0,1
Итого:	86	162	0,5

Сопоставление содержания дисциплин «Базы данных» показывает, что эпистемы, представляющие эти дисциплины, являются взаимодополняющими при наличии пересечений по ряду тем. Суммарное количество эпистем, изучаемое в ВКИ НГУ по этой дисциплине, составляет 84 эпистемы, в рамках бакалавриата – 86 эпистем, при этом времени на изучение в бакалавриате отводится больше почти на 50 часов. В рамках той и другой дисциплины, среднем, в единицу времени изучается менее одной эпистемы (соответственно 0,7 и 0,5 эпистем в час). Однако, и в той и в другой ситуации следует отметить неравнозначность значений этого показателя по разделам (темам) изучения. Также на основании эпистемодидактических представлений можно судить о распределении учебного материала, например, с точки зрения количества изучаемых эпистем по соответствующим разделам курса. Например, в ВКИ НГУ для рассматриваемой учебной дисциплины количество эпистем, изучаемых в трех темах из предлагаемых десяти – «Язык SQL», «Разработка информационных приложений в среде СУБД MS ACCESS» и «Основные понятия баз данных», составляет примерно 58% всех изучаемых эпистем в этом курсе, а времени на их изучение определено примерно 38% от общего количества часов. В бакалавриате ФИТ НГУ для дисциплины «Базы данных» количество эпистем, изучаемых в четырех темах из предлагаемых пятнадцати – «Стандарт языка SQL. Доступ к базам данных из языков программирования», «Распределенные и параллельные базы данных»,

«Моделирование предметной области» и «Модель организации внешней памяти», составляет около половины (примерно 48%) всех изучаемых эпистем в этом курсе, время на изучение составляет примерно половину (54%) от общего количества часов. Тем самым, можно сделать вывод, что указанные темы являются ключевыми в рассматриваемых программах.

Таким образом, эпистемодидактические представления содержания программ учебных дисциплин позволяют проводить их качественные и количественные сопоставления и сравнения, в том числе, на разных ступенях образования, определять уровни и запасы знаний обучаемых, а также открывают возможности формирования равнозначных элементов знания для педагогического содержания и организации образовательной среды в целом и развития непрерывного образования.

Источники:

1. Никитин А.А., Ефремов А.П., Силантьев И.В. Анализ системы зачетных единиц: от высшей школы к профильному обучению и специализированной подготовке в общеобразовательной школе. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2006. 200 с. [Nikitin A.A., Efremov A.P., Silant'ev I.V. Analysis of the credit system: from the higher school for specialized education and specialized training in secondary school. Novosibirsk: RIC NSU, 2006. 200 p. (In Russ.)]
2. Никитин А.А., Никитина О.А. Об использовании эпистемного подхода при сравнении математических и естественнонаучных дисциплин в среднем специальном образовании (на примере ВКИ НГУ) // Казанский педагогический журнал. 2010. № 1 (79). С. 5-15. [Nikitin A.A., Nikitina O.A.

The using of epistemic approach compared math and science education in secondary special education (for example, VKI NSU) // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2010. No. 1 (79). p.5-15. (In Russ.)]

3. *Никитина О.А.* Анализ системы зачетных единиц: система кредитов (зачетных единиц) в образовании. Новосибирск: Изд-во ФГНУ ИПИО РАО, 2012. 96 с. [Nikitina O.A. Analysis of the credit system: a system of credits (ECTS) in education. Novosibirsk: Publishing House FSSI IPRT, 2012. 96 p. (In Russ.)]

4. Программы дисциплин // Факультет информационных технологий Новосибирского государственного университета. URL: <http://fit.nsu.ru> (дата обращения: 03.10.2011). [Curriculum // Faculty of Information Technology NSU. URL: <http://fit.nsu.ru> (date of treatment: 03.10.2011). (In Russ.)]

5. Рабочие программы ВКИ НГУ по учебным дисциплинам для специальности 2203 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», 2008. [VKI NSU Curriculum for specialty 2203 «Software Computer and Automated Systems», 2008. (In Russ.)]

References:

1. *Nikitin A.A., Efremov A.P., Silant'ev I.V.* Analiz sistemy zacetnyh edinic: ot vysshej shkoly k profil'nomu obucheniju i specializirovannoj podgotovke v obshheobrazovatel'noj shkole. Novosibirsk: RIC NGU, 2006. 200 s.

2. *Nikitin A.A., Nikitina O.A.* Ob ispol'zovanii jepistemnogo podhoda pri sravnenii matematicheskikh i estestvennonauchnyh disciplin v srednem special'nom obrazovanii (na primere VKI NGU) // Nauchnyj psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Kazanskij pedagogicheskij zhurnal». 2010. № 1 (79). S. 5–15.

3. *Nikitina O.A.* Analiz sistemy zacetnyh edinic: sistema kreditov (zacetnyh edinic) v obrazovanii. Novosibirsk: Izd-vo FGNU IPIO RAO, 2012. 96 s.

4. Programmy disciplin // Fakul'tet informacionnyh tehnologij Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. URL: <http://fit.nsu.ru> (data obrashhenija: 03.10.2011).

5. Rabochie programmy VKI NGU po uchebnym disciplinam dlja special'nosti 2203 «Programmnoe obespechenie vychislitel'noj tehniki i avtomatizirovannyh sistem», 2008.

Зарегистрирована: 13.05.2014

Никитина Ольга Александровна (г.Новосибирск), Институт педагогических исследований одаренности детей» Российской академии образования, лаборатория образовательных технологий развития одаренности, заведующая лабораторией, кандидат экономических наук. Тел.: 8 (383) 3-45-80-21. E-mail: niolga@mail.ru

Nikitina Olga Alexandrovna (Novosibirsk), Federal State Scientific Organization «Institute of Pedagogical Investigations of Gifted and Talented» of Russian Academy of Education (IPIO RAE), Laboratory of educational technologies of gifted and talented development, head of laboratory, Candidate of economic sciences. Tel.: 8 (383) 345 80 21. E-mail: niolga@mail.ru

УДК 82

В.В. РОЗАНОВ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

О.Н. Поваляева (Липецкая область, Российская Федерация)

В статье представлены взгляды и суждения В. Розанова о русской классической литературе XIX века. Литература понимается мыслителем как основа воспитания и образования. Мысль о том, что само художественное слово учит, как никакой другой физический наставник вычитывается из всех его произведений и размышлений о пользе чтения.

Ключевые слова: В. Розанов, литература, художественное слово, писатели, воспитание, образование.

V.V. ROZANOV WAY ABOUT THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF RUSSIAN FICTION

O.N. Povalyaeva (Lipetsk region, Russian Federation)

Abstract. *The article presents the views and opinions of V. Rozanov on classical Russian literature of the XIX century. Literature thinker understood as the basis of upbringing and education.*

The idea that the very word of art teaches like no other physical mentor is deducted from all his works and reflections about the benefits of reading.

Key words: V. Rozanov, literature, art the word, writers, education, education.

Василий Васильевич Розанов (1856-1919) принадлежит к числу отечественных мыслителей, благодаря которым сегодня существует возможность осознать связь воспитания и художественной литературы. Интерес к русской литературе сформировался у В. Розанова в елецкий период его творчества и сохранился до конца жизни. Многие книги Розанова и поистине бесчисленные его статьи либо прямо посвящены рассмотрению литературных произведений, либо постоянно апеллируют к литературной эрудиции читателя, используя известные

образы и сюжеты художественной литературы как повод, инициирующий собственные размышления автора на самые различные темы. А. Пушкин и М. Лермонтов, Н. Гоголь и Л. Толстой, Ф. Достоевский и Н. Некрасов – вся русская классическая литература, а также русский восемнадцатый век и современники вплоть до М. Горького и Д. Мережковского говорят с нами со страниц розановских книг и статей.

Чем же обусловлено стремление В. Розанова не просто обсуждать в своих работах содержание действительно великих произведений русской

литературы, но и вводить рассмотренные самые разные педагогических, философских, социально-политических и т.п. проблем в историко-литературный контекст, помещать события российской истории, да и собственной жизни, в пространство того дискурса, который сформировала в сознании всех русских людей наша литература? Ответ на этот вопрос, который естественно возникает после знакомства с разнообразными по тематике и стилю произведениями мыслителя, оказывается как раз «педагогическим» по своей природе: «То знание ценно, которое острой иглой прочертило по душе» [1, с.206], - замечает В. Розанов в «Опавших листьях», - а таким как раз и оказывается «знание», сформировавшееся в самой истории отечественной культуры и нашедшей своё идеальное пластическое выражение в образах русской литературы. Собственно, это, конечно, больше, чем просто «знание», эмоциональная компонента оказывается в передаваемом русской литературой духовном опыте нашего народа не менее важной, чем рациональная составляющая.

Для Розанова-философа и Розанова-педагога в равной мере дорога мысль о том, что человеческая природа не исчерпывается рациональным содержанием, и жизнь человека невозможно устроить на «правильных», определённых рассудком, основаниях. Всё богатство истории и духовных традиций народа живёт в слове – во всяком народном слове, в тех русских пословицах, например, которые так же хороши, по ироничному замечанию В. Розанова, как английские чемоданы, - и, достигая совершенного худо-

жественного выражения в творениях гения, само становится «учителем», поскольку передаёт эти богатства духовной жизни будущим потомкам.

Литература, по В. Розанову, - это совершенное выражение национальной духовной культуры и важнейший элемент духовного наследия, освоение которого и понимается В. Розановым как основа подлинного образования. Мысль, что само художественное слово учит лучше, чем какой бы то ни было другой наставник в жизни, настолько естественна для В. Розанова, что она прямо вычитывается из всех его историко-литературных произведений, размышлений о пользе чтения и невозможности образования вне истории отечественной культуры.

«Литература» при этом, как уже упоминалось, понимается В. Розановым и хронологически, и содержательно весьма широко, хотя, конечно, главное для него, как, кстати, и для нас сегодня, - русская классическая литература XIX века. И она воспринимается В. Розановым всегда в качестве действительной целостности. Никогда не бывает так, чтобы он говорил лишь о каком-то одном писателе, тем более, - одном произведении. Всегда из каждого фрагмента к нам обращаются несколько голосов писателей-классиков, и В. Розанов включается в их беседу и, самое главное, вводит нас в этот разговор о русской жизни и её проблемах, помогает нам определить наше личное отношение к автору, книге, к художественно воссоздаваемому явлению. В этом обстоятельстве также следует видеть определённый педагогический смысл: В. Розанов обращается к литературному произведению вовсе не с

«литературоведческим» интересом, не с тем, чтобы установить некое истинное суждение о нём (известно, насколько он был равнодушен к абстрактным истинам даже в более важных с практической точки зрения вопросах). Нет, В. Розанов видит в русских писателях собеседников, которые помогают нам устраивать жизнь нашей собственной души – выбирать правильное направление помыслов, определять отношения к событиям русской истории и действительности, одним словом, В. Розанов видит в русской литературе именно продолжающее жить и учить нас наше духовное наследие.

В связи с тем, что во фрагментах В. Розанова суждения о самых разных авторах часто перемежаются, так что невозможно было бы в каждом конкретном случае возвращаться к установлению специфически-розановского видения образа того или иного писателя, укажем, прежде всего, на специфику восприятия мыслителем главных «действующих лиц» истории русской литературы.

Интереснее всех для В. Розанова, несомненно, Н. Гоголь – «загадка», «тайна», нечто непостижимое обычным человеческим умом. Предложенные В. Розановым «отгадки» оказались столь необычными и парадоксальными, что профессиональное литературоведение XX века не смогло ни принять их, ни оставить их без внимания; в результате «Розанов о Гоголе» является сегодня, пожалуй, не менее обсуждаемой и вполне самостоятельной темой гуманитарной науки, чем собственно «Гоголь». Художественность, магия повествования Н. Гоголя, заменяющая погружившемуся в текст читателю

саму реальность, потрясают В. Розанова настолько, что «перестаёшь верить действительности, читая Гоголя. Свет искусства, льющийся из него, заливают всё. Теряешь осязание, зрение и веришь только ему» [1, с. 220]; и далее: «Щедрин около Гоголя как конюх около Александра Македонского. Да Гоголь и есть Алекс. Мак. Так же велики и обширны завоевания» И «вновь открытые страны» [1, с.213].

Вместе с тем, никто среди русских литераторов не является столь чуждым В. Розанову с точки зрения принципов мировоззрения, как Н. Гоголь. В. Розанов любит жизнь, только жизнь, всё живое и во всех его проявлениях... А в Н. Гоголе В. Розанов увидел самое безжизненное лицо во всей русской литературе; да и лицо ли? – чуть ли не маска, имитирующая черты живого лица, но лишённая чувства и жизни. По существу, В. Розанов подходит в своих размышлениях о Н. Гоголе и его героях к тому восприятию гоголевского творчества, которое позднее отольётся в известную формулу Г. Флоровского – после «Мёртвых душ» уже не страшно будет разрушать.

Напротив, с точки зрения мировоззренческих доминант ближе всех к В. Розанову оказывается Ф. Достоевский. Именно размышления над его произведениями занимают самое большое место в творческом наследии В. Розанова в сравнении с другими русскими писателями. Герои Ф. Достоевского актуальны и всегда будут актуальны для России, самое главное в них – то «метафизическое измерение», которое неотъемлемо от русской культуры и от русской души. Герои же многих других талантливых писателей

(например, И. Тургенева) уже ушли в прошлое или будут забыты, они несли в себе некие «истины», но временные, «локальные».

В творчестве же Ф. Достоевского, по В. Розанову, русская литература как раз выполнила своё главное предназначение – открывать человеку его природу, «лицо», – честно и с любовью служить человеку. Вот как характеризует роль Ф. Достоевского в истории русской культуры В. Розанов уже в «Легенде о Великом Инквизиторе»: «Вся литература наша после Гоголя обратилась к проникновению в человеческое существо; и не отсюда ли, из этой силы противодействия, вытекло то, что ни в какое время и ни у какого народа все тайники человеческой души не были так глубоко вскрыты, как это совершилось в последние десятилетия у всех нас на глазах? Нет ничего поразительнее той перемены, которую испытываешь, переходя от Гоголя к какому-нибудь из новых писателей: как будто от кладбища мертвецов переходишь в цветущий сад, где все полно звуков и красок, сияния солнца и жизни природы. Мы впервые слышим человеческие голоса, видим гнев и радость на человеческих лицах, знаем, как смешны иногда они бывают: и все-таки любим их, потому что чувствуем, что они люди и, следовательно, братья нам. [...] И Достоевский прежде всех других заговорил о жизни, которая может биться под самыми душными формами, о человеческом достоинстве, которое сохраняется при самых невозможных условиях» [1, с.57].

Однако художественным идеалом для Розанова является не Ф. Достоевс-

кий, диалогические по своей природе произведения которого характеризуются высшей степенью драматизма, интеллектуального и эмоционального напряжения, а А. Пушкин и М. Лермонтов. Их В. Розанов цитирует везде, при рассмотрении каких угодно тем, он переходит к поэтическим строкам А. Пушкина и М. Лермонтова иногда весьма неожиданно, можно подумать – к месту ли? – но эти первые страницы русской поэзии для В. Розанова так легки и естественны, что он буквально «дышит» этими строками, чем бы ни был занят его ум.

Кажется, что примерно так и мы сегодня относимся к нашим классикам, «нашим всё». Но не следует забывать, что В. Розанов принадлежит к тому поколению, которое выросло на Д. Писареве, Н. Михайловском и т.п., да и сам он, как уже упоминалось, прошёл через те же ступени личностного и интеллектуального становления. Так что для своего времени «обычные» для нас суждения В. Розанова о пушкинском творчестве (которому, кстати, он посвятил множество специальных статей) обычными как раз не были, скорее, и его заслугу следует видеть в том, что сегодня мы не можем представить без А. Пушкина русскую культуру и не способны осознать вне его самих себя.

В 1899 г. В. Розанов вслед за Ф. Достоевским утверждает, что в своём духовном опыте А. Пушкин пережил и переработал целые эпохи европейской культуры, чем и обусловлен тезис об «универсальности» поэта [1, с.167-168]. «Вечный гений среди преходящих вещей» [там же, с.170], – таким предстаёт А. Пушкин в созна-

нии русских людей уже после первого века своей бесконечной жизни в русской культуре. А жизнь эту В. Розанов охарактеризует как «прогулку в саду Божиим» [1, с.174]. А. Пушкин спокоен и ясен, в его произведениях не видно следов борьбы и страданий, он как бы неким чудесным способом всегда оказывается в середине вещей, откуда поэзия его проливает свой спокойный свет на весь мир. А. Пушкин возвёл в идеал такие черты русского народа, как простота, кротость, терпение и отзывчивость. Он «народен и историчен», что и раздражает приверженцев западного пути развития России [2, с.21], его влечёт всё живое, он его любит и воплощает, в отличие от того же Н. Гоголя А. Пушкин не навязывает читателю своего мировоззрения, «любя его поэзию, каждый остаётся самим собою» [2, с.160].

Именно универсальный и в высшем смысле классический характер творчества А. Пушкина делают его неизменным спутником и другом всякого, кто стремится постичь русскую культуру и саму воплотившуюся в ней душу нашего народа. В этом смысле поэт и есть основа нашего подлинного образования, говоря его же словами – «наш первый университет». А. Пушкину открыта «вся земля», на которой он способен восхищаться последовательно каждой деталью. Поэт может быть близок каждому человеку, поскольку «на каждую вашу нужду и в каждый миг он подаёт вам цветок-стихотворение» [1, с.176]. «Чистый – вот Пушкин. В «Капитанской дочке ни одна строка не устарела, а ей 80 лет!! В чём же тут тайна? В необыкновенной полноте пушкинского духа» [1, с.141].

Но в А. Пушкине ничто не устарело и теперь, через сто лет после того, как В. Розанов написал эти строки. Конечно, это обстоятельство является верным признаком классического искусства. Оно, действительно, схватывает сердцевину вещей, смотрит на них не из «времени», а из «вечности», а потому оказывается собеседником для человека всякой эпохи. Но ведь именно такое, пришедшее из истории, но не стареющее под грузом лет содержание и составляет основу всякого образования. А. Пушкин, да и вся русская классическая литература, останутся основой нашего «гуманитарного» в широком смысле, то есть обращённого к человеку образования, пока будет жить народ, выросший из той же истории, того же языка, той же веры, тех же народных песен и сказок, что и наш поэт. В не А. Пушкина и вступившего под его пером в пору цветения «сада русской культуры» не может быть в России ни образования, ни творчества, ни свободной личности. Вспомним Ф. Достоевского, говорившего, что А. Пушкин – это русский человек, каким он, может быть, станет через двести лет. Двести лет после него уже прошли, а мы вряд ли приблизились к совершенству его духа. Впрочем, каждый читатель в меру внимания и чуткости своей души всё же приближается к нему по ступенькам каждой из строчек его вечной поэзии.

Внимание В. Розанова к русской литературе, сохранявшееся на протяжении всей его творческой жизни, перекликается с теми высокими оценками свободного чтения, роли книги в образовании и духовной жизни человека, которые рассыпаны и по страницам других произведений мыслителя.

Источники:

1. *Розанов В.В.* Опавшие листья. Короб второй и последний [Текст] // Розанов В.В. Уединённое / Сост., вступ. статья, коммент., библиогр. А.Н. Николукина. М.: Политиздат, 1990. С. 203-370. [Rozanov V.V. Fallen leaves. Scoop the second and last // Rozanov V.V. Secluded / Compiler, proslusion, comments, bibliography A.N. Nikoljukin. Moscow: Politizdat, 1990. Pp. 203-370. (In Russ.)]

2. Василий Розанов в контексте культуры [Текст]. Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 1999. 214 с. [V.V. Rozanov in the cultural context. Kostroma: Kostroma state university named by N.A. Nekrasov, 1999. 214 p. (In Russ.)]

3. *Розанов В.В.* Жизнь. Творчество. Судьба [Текст]: чтения, посвященные 80-летию памяти В.В. Розанова. Кострома, 1999. 65 с. [Rozanov V.V. Life. Creativity. Fate: read, devoted to 80 years memory of V.V. Rozanov. Kostroma, 1999. 65 p. (In Russ.)]

4. *Розанов В.В.* и русская литературно-философская традиция [Текст]: материалы

розановских чтений 24-25 мая 2001 г. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. 146 с. [Rozanov V.V. and Russian literary and philosophical tradition: Rozanov's readings materials 24-25 May 2001. Elets: ESU named by I.A. Bunin, 2004. 146 p. (In Russ.)]

References:

1. *Rozanov V.V.* Opavshie list'ja. Korob vtoroj i poslednij [Tekst] // Rozanov V.V. Uedinjonnoe / Sost., vstup. stat'ja, komment., bibliogr. A.N. Nikoljukina. M.: Politizdat, 1990. S. 203-370.

2. *Vasilij Rozanov v kontekste kul'tury* [Tekst]. Kostroma: Kostromskoj gos. un-t im. N.A.Nekrasova, 1999. 214 s.

3. *Rozanov V.V.* Zhizn'. Tvorchestvo. Sud'ba [Tekst]: chtenija, posvjashhennye 80-letiju pamjati V.V. Rozanova. Kostroma, 1999. 65 s.

4. *Rozanov V.V. i russkaja literaturno-filosofskaja tradicija* [Tekst]: materialy rozanovskih chtenij 24-25 maja 2001 g. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2004. 146 s.

Зарегистрирована: 21.05.2014

Поваляева Ольга Николаевна (Липецкая область), Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, кафедра педагогики, доцент, кандидат педагогических наук. Тел. 8-961-601-96-77. E-mail: elpavlik@rambler.ru

Povalyayeva Olga Nikolaevna (Lipetsk region), Eletskiy State University. I.A. Bunin, Department of Pedagogy, associate professor, Candidate of pedagogic sciences. Tel. 8-961-601-96-77. E-mail: elpavlik@rambler.ru

УДК 378.147

КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ МОДУЛЕЙ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г.И. Смирнова (г.Йошкар-Ола, Российская Федерация)

В статье проанализированы существующие понятия модуля. Предложен критерий выделения модулей для подготовки студентов инженерных специальностей применительно к компетентностному обучению. Определены модули для обучения бакалавра радиотехнического профиля.

Ключевые слова: *модульно-компетентностное обучение, инженерное образование.*

CRITERIA FOR FORMATION OF MODULES IN COMPETENCY TRAINING OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES

G.I. Smirnova (Yoshkar-Ola, Russian Federation)

Abstract. *This paper analyzes the existing concepts of the module. The criterion for formation of modules in competency training of students of engineering specialties was proposed. The modules for learning bachelor radio-technical profile were defined.*

Key words: *module-competence-learning, engineering education.*

В условиях уменьшения количества аудиторных занятий, увеличения доли самостоятельной работы в соответствии с ФГОС ВПО эффективной технологией обучения в техническом вузе становится модульное обучение. С позиций компетентностного подхода не определено, что считать модулем: дисциплину, ее часть или совокупность дисциплин. Поэтому актуальной является проблема формирования модуля для компетентностного обучения студентов инженерных специальностей. Цель данной работы состоит в выявлении критериев в формировании модулей при подготовке бакалавра инженерного профиля. Ана-

лиз литературы показал, что модуль в педагогической практике понимается неоднозначно. На начальном этапе формирования модульного обучения под модулем понимался пакет, имеющий дело с одной единицей учебного предмета [8]. Такой единицей была тема учебного курса, актуальная научно-техническая проблема, единица учебной деятельности, учебный блок, содержащий самостоятельную функцию деятельности работника. Поэтому под модулем понимался «законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающие достижение поставленных

дидактических целей» [7, с. 40]. Цели обучения могут быть познавательными или операционными. Познавательные цели обучения в техническом вузе нацелены на освоении фундаментальных знаний инженерного образования. Цели операционного типа подразумевают освоение методов и способов деятельности, которые сначала формируются в рамках профессиональных дисциплин, а в дальнейшем развиваются в разных видах практик и дипломном проектировании. При изучении дисциплин профессионального цикла значительная доля составляла фундаментальную часть и лишь незначительная – операционную, в виде представления и первоначальной апробации методов, способов решения задач. Закрепление освоенных методов деятельности практически не происходит т.к. межпредметные связи очень слабые. Поэтому в традиционном обучении модуль, как правило, отдельная дисциплина с сильными познавательными и слабыми операционными целями. «Сжатая модульная версия курса» представлена в УМК [1, с. 11]. Попытки применить традиционные подходы к компетентностному обучению привели к тому, что модуль по-прежнему представлен в виде дисциплины, а дидактическими целями являются обобщенные компетенции, такие как информационная компетентность, математическая компетентность, и т.п. [2].

Целенаправленная ориентация на умения решать проблемы профессиональной деятельности и развитие интеллектуальных качеств обучаемых представлено в проблемно-модульном обучении М. Чошанова. Он видит

главную цель предмета в формировании профессионально-прикладной математической компетентности, под которой понимается «мобильное знание содержания и гибкое владение учащимися математическими методами познавательной деятельности, развитость их критического мышления» [6, с.105]. Ориентация на отдельные профессиональные задачи утяжелит модульную программу, т.к. при узкой их направленности и большом многообразии возникает проблема систематизации.

Реализация ФГОС ВПО обуславливает ориентацию модулей на «формирование одной или нескольких компетенций» [3, с.8.]. Некоторые ФГОС ВПО содержат нереальное для усвоения количество компетенций, поэтому ориентация на них приведет к громоздкой и трудно управляемой системе обучения [5]. Поэтому существующие подходы к формированию модулей являются неэффективными для модульно компетентностного обучения студентов в техническом вузе.

В связи с тем, что компетентностный подход подразумевает деятельностное обучение, то критериями выявления модулей должны быть профессиональные задачи, но их количество, представленное во ФГОС ВПО при подготовке бакалавра технического профиля очень значительное и является практически трудно достижимым. Так по направлению 210000 «Электронная техника, радиотехника и связь» в каждом направлении подготовки представлено порядка тридцати пяти профессиональных задач по всем видам профессиональной деятельности. Анализ таких профессиональных задач показал, что их можно систе-

матизировать и обобщить на основе метода унификации. Критерием выделения модуля будет обобщенная профессиональная задача, определяемая совокупностью профессиональных задач имеющих одинаковую последовательность действий. Такая задача и будет представлять модуль. Примером является профессиональная задача сбора научно-технической информации и ее анализ с целью применения при проектировании и исследовании,

которая связана с четырьмя профессиональными задачами из двух видов деятельности [5]. Они имеют одну основу последовательности действий, поэтому их можно сгруппировать в одну обобщенную профессиональную задачу «сбор научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта, в том числе патентов и анализ ее для исследования, расчета и проектирования технических устройств» (см. табл. 1).

Таблица 1.

Формирование модуля

Вид деятельности	Профессиональная задача
<i>Проектно-конструкторская</i>	– сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования деталей, узлов и устройств радиотехнических систем;
<i>Научно-исследовательская</i>	– анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования; – составление обзоров и отчетов по результатам проводимых исследований; – организация защиты объектов интеллектуальной собственности и результатов исследований и разработок
Модуль: сбор научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта, в т.ч. патентов и анализ ее для исследования, расчета и проектирования технических устройств.	

Применение данного критерия к остальным профессиональным задачам позволило получить следующие одиннадцать модулей:

1) технико-экономическое обоснование проектов технических устройств;

2) сбор научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта, в т.ч. патентов и анализ ее для исследования, расчета и проектирования технических устройств;

3) моделирование, расчет и проектирование технических устройств в

соответствии с техническим заданием с использованием средств автоматизации проектирования, в том числе стандартных пакетов прикладных программ;

4) разработка проектной, технической и организационной документации;

5) контроль соответствия разрабатываемых проектов и технической документации на изделия нормативно-техническим документам;

6) внедрение результатов исследований и разработок в производство;

7) выполнение работ по технологической подготовке производства приборов, изделий и устройств;

8) организация метрологического обеспечения производства;

9) участие в планировании и проведении эксперимента по заданной методике, обработка результатов с применением современных информационных технологий и технических средств;

10) организация работы малых групп исполнителей;

11) применение инструкций по ремонту и обслуживанию технических устройств.

Анализ ФГОС ВПО показал, что профессиональные компетенции представлены еще большим количеством и элементы сложных компетенций выделены отдельно. Поэтому систематизация и построение их иерархичной структуры позволит выделить системообразующие компетенции для каждой группы профессиональных задач, которые будут определять дидактические цели модуля [4]. Тогда ядром содержания модуля будет ориентировочная основа действий для решения группы профессиональных задач и их тренинг в каждой дисциплине модуля.

Таким образом, определен критерий выявления модуля в компетентностном обучении студентов инженерных специальностей на основе общей ориентировочной основе действий решения профессиональных задач. Такой подход позволит объединять дисциплины в один модуль, усиливая тем самым межпредметные связи, которые так важны в компетентностном обучении. На основе данного критерия было

выделено одиннадцать модулей, по которым может быть построена модульная программа подготовки бакалавра технического профиля.

Источники:

1. *Ананьева Е.И.* Модульное обучение студентов как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. 2006. №4. С.4-12. [Anan'eva E.I. Modular training students as a pedagogical problem // Vestnik OGU. 2006. No. 4. Pp. 4-12. (In Russ.)]

2. *Бекирова Р.С.* Организация модульного обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла: на примере курса высшей математики в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Москва. 1998. 210 с. [Bekirova S.S. Organization of modular training in the disciplines of natural science cycle: the case of higher mathematics course in a technical college: thesis of candidate of pedagogical sciences. Moscow. 1998. 210 p. (In Russ.)]

3. *Вербицкий А.А.* Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы II междунар. науч.-практ. конф. Москва: МГГУ им. М. Шолохова. 2011. [Электронный ресурс]: URL: [http://mggush.ru/sites/default/files/materialov_konferencii-sayt_mgggu.doc_\(13.03.13\)](http://mggush.ru/sites/default/files/materialov_konferencii-sayt_mgggu.doc_(13.03.13)). [Verbitskiy A.A. Problematic point implementation of the competency approach// Technology to build education systems with desired properties: materials of the II International scientific-practical conference. Moscow: MSHU named by M. Sholokhov. 2011. [Electronic recourse]: URL: [http://mggush.ru/sites/default/files/materialov_konferencii-sayt_mgggu.doc_\(13.03.13\)](http://mggush.ru/sites/default/files/materialov_konferencii-sayt_mgggu.doc_(13.03.13)). (In Russ.)]

4. *Смирнова Г.И., Каташев В.Г.* Системообразующие профессиональные компетенции бакалавра и специалиста радиотехнического профиля в области метрологии // Вестник КГТУ им. А.Н. Туполева. 2008. № 3. С. 113-117. [Smirnova G.I., Katashev V.G.

Systemically professional competence and professional Bachelor of Radio Profile in metrology // Vestnik KGTU im. A.N. Tupoleva. 2008. No. 3. Pp. 113-117. (In Russ.)]

5. ФГОС ВПО по направлению 210400 «Радиотехника» (степень бакалавр) от 22.12.2009 г., зарегистр. в Минюсте РФ 04.02.2010. № 16262. [FSES HPE 210400 Radio engineering (bachelor degree) 22.12.2009 registered with the Ministry of Justice 04.02.2010. No. 16262. (In Russ.)]

6. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий. М.: БИНОМ. 2011. 239 с. [Choshanov M.A. Engineering training technologies. Moscow: BINOM. 2011. 239 p. (In Russ.)]

7. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с. [Yutsyavichene P.A. Theory and practice of modular training. Kaunas: Shviesa, 1989. 272 p. (In Russ.)]

8. Russel J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Solution, Utilization & Evaluation of Modular Materials. Minneapolis. Minnesota: Burgess Publishing Company. 1974. 164 p.

References:

1. Anan'eva E.I. Modul'noe obuchenie studentov kak pedagogicheskaya problema // Vestnik OGU. 2006. №4. S.4-12.

2. Bekirova R.S. Organizatsiya modul'nogo obucheniya po disciplinam

estestvennonauchnogo cikla: na primere kursa vy'sshey matematiki v tehničeskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva. 1998. 210 s.

3. Verbickiy A.A. Problemny'e točki realizatsii kompetentnostnogo podhoda // Tehnologii postroeniya sistem obrazovaniya s zadanny'mi svoystvami: materialy' II mejdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva: MGGU im. SHolohova. 2011. [E'lektronny'y resurs]: URL: http://mggush.ru/sites/default/files/materialov_konferencii-sayt_mgggu.doc. (13.03.13).

4. Smirnova G.I., Katashev V.G. Sistemoobrazuyusch'ie professional'ny'e kompetencii bakalavra i specialista radiotekhnicheskogo profilya v oblasti metrologii // Vestnik KGTU im. A.N. Tupoleva. 2008. № 3. S. 113-117.

5. FGOS VPO po napravleniyu 210400 «Radiotekhnika» (stepen' bakalavr) ot 22.12.2009 g., zaregistr. v Minyuste RF 04.02.2010. № 16262.

6. CHoshanov M.A. Inženeriya obuchayusch'ih tehnologiy. M.: BINOM. 2011. 239 s.

7. YUcyavichene P.A. Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya. Kaunas: SHviesa, 1989. 272 s.

8. Russel J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Solution, Utilization & Evaluation of Modular Materials. Minneapolis. Minnesota: Burgess Publishing Company. 1974. 164 p.

Зарегистрирована: 20.02.2014

Смирнова Галина Ивановна (г.Йошкар-Ола), Поволжский государственный технологический университет (ПГТУ), кафедра радиотехнических и медико-биологических систем, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: 8-917-711-85-34. E-mail: SmirnovaGI@volgatech.net

Smirnova Galina I. (Yoshkar-Ola), Volga State Technological University (PSTU), Department of radio and biomedical systems, senior researcher, Candidate of pedagogic sciences, associate professor. Tel.: 8-917-711-85-34. E-mail: SmirnovaGI@volgatech.net

УДК 378

РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

З.Р. Халитова (г.Казань, Российская Федерация)

В статье исследуется проблема развития познавательной самостоятельности будущих учителей информатики, предлагается с целью формирования и развития познавательной самостоятельности разработать систему заданий по созданию педагогических программных продуктов и их методического сопровождения.

Ключевые слова: *подготовка учителя информатики, развитие познавательной самостоятельности, педагогические программные продукты.*

DESIGN OF PEDAGOGICAL PROGRAM PRODUCTS AS A MEAN OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS

Z.R. Khalitova (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *In the article the problem of development of cognitive independence of future informatics teachers is researched, for the purpose of the formation and development of cognitive independence the system of tasks on the creation of pedagogical program products and their methodological maintenance is offered to be designed.*

Key words: *training of informatics teacher, development of cognitive independence, pedagogical program products.*

В настоящее время учитель любой специализации в школе использует в своей работе возможности информационных и коммуникационных технологий. Содержание и методику использования этих технологий будущий учитель осваивает в вузе и совершенствует в процессе работы. Но организацией и сопровождением школьной информационно-образовательной среды занимается, как правило, учитель информатики [1; 2; 3]. По-

этому подготовка будущих учителей информатики имеет свои особенности. Требования к профессиональной компетентности учителя информатики постоянно повышаются, меняются как содержание преподаваемых дисциплин в рамках направления «Информатика», так и методы их преподавания. Соответственно, подготовка кадров, которые могли бы успешно работать в таких условиях, предъявляет особые требования к способности самостоя-

тельно быстро и творчески осваивать и применять новую информацию.

Процесс обучения будущих учителей в вузе должен строиться с учетом двойного статуса студента: в настоящее время он обучаемый, а в будущем станет обучающим (учителем). Оба вида деятельности: обучаться и обучать – наиболее эффективны при подготовке учителей, ориентированной на развитие творческого мышления и активной познавательной деятельности. В настоящей работе в качестве одного из средств развития познавательной самостоятельности будущих учителей информатики рассматривается разработка педагогических программных приложений.

Программные приложения учебного назначения могут быть разного вида: обучающие программы, учебные сайты, электронные пособия и справочники, комплексы программ контроля знаний, электронные учебно-методические комплексы, лабораторные практикумы и др. Для студента переход из позиции обучаемого в процессе разработки педагогических программных приложений в позицию обучающего, да еще опосредованно через электронный образовательный ресурс, оказывается весьма непросто. Необходимо изучить литературу по теме исследования, в том числе школьные учебники и методические рекомендации авторов этих учебников, систематизировать материал и, возможно, разработать свой подход к его изложению, создать практические работы, индивидуальные и тестовые задания или другой дидактический материал, спроектировать и запро-

граммировать собственный программный продукт учебного назначения.

Часто у студентов техническая сторона разработки приложений вызывает меньше затруднений, чем методическая: здесь сказываются неумение использовать преимущества компьютерных программ (наглядность, графические и мультимедийные возможности и др.), избыточность или недостаточность представленного для изучения материала, непродуманность применимости тех или иных форм, методов и средств обучения. Студенты с большим интересом изучают языки программирования, web-технологии и другие компьютерные науки, но порой не уделяют должного внимания методике преподавания информатики и, как следствие, им не хватает теоретических знаний и практических навыков изучения конкретной педагогической ситуации, проектирования, способов ее совершенствования, анализа эффективности собственной педагогической деятельности.

Богатство форм и методов обучения студент познает при изучении педагогики, психологии, методики обучения информатике. На учебных занятиях проводятся дискуссии, планирование и моделирование педагогического эксперимента, обучение ведению педагогических наблюдений, анкетирование, деловые игры, другие формы и методы обучения. Однако спецификой подготовки педагогических кадров является необходимость рассматривать вопросы методики преподавания не только в курсе предметов, связанных с педагогическими дисциплинами, но и при преподавании специальных дисциплин [4; 5].

При подготовке будущих учителей информатики преподаватель вуза сам должен хорошо владеть формами, методами и средствами обучения, умело применять их в своей работе, проектировать образовательный процесс с использованием современных компьютерных технологий. На занятиях профессионального цикла следует рассматривать различные способы решения задач, выявлять наиболее эффективные из них, обращать внимание студентов на методические особенности изучения разделов и отдельных тем учебного курса. Современные программные приложения являются объектно-ориентированными и при их разработке должны быть реализованы объектно-ориентированный анализ, проектирование и программирование предметной области. В процессе анализа предметной области студент под руководством преподавателя определяет цели и задачи обучения, выявляет объекты предметной области и их взаимодействие.

В процессе проектирования приложения осуществляется отбор учебного материала в соответствии с целями обучения, для этого определяется программа обучения и уровень подготовленности обучаемых, выбирается среда разработки и создается дизайн приложения. Например, при разработке сайта студент может использовать конструктор сайтов с готовыми шаблонами, а может применить новые для себя скриптовые языки. Преподаватель координирует проектирование программного приложения с учетом цели исследования и уровня познавательной самостоятельности студента.

В процессе программирования разрабатывается приложение, отвечающее поставленным задачам. Преподаватель консультирует студента, организует его работу, способствуя развитию умений и навыков работы в среде программирования.

При исследовании формирования и развития познавательной самостоятельности будущих учителей информатики нами были выделены четыре уровня познавательной самостоятельности студентов при разработке программных приложений: репродуктивный, частично-поисковый, поисковый и исследовательский [6, с. 155]. Для разработки собственных педагогических программных продуктов студент должен быть как минимум на частично-поисковом уровне познавательной самостоятельности. Охарактеризуем уровни познавательной самостоятельности студента при разработке педагогических программных приложений.

Частично-поисковый уровень предполагает выполнение по предложенному преподавателем плану анализ предметной области, попытки самостоятельно структурировать и систематизировать материал, использование уже известных студенту средств разработки приложений, знание методики преподавания рассматриваемой темы. Однако при применении выбранной методики обучения в процессе работы над программным приложением студент может встретиться с трудностями, которые не сможет преодолеть без помощи преподавателя.

Поисковый уровень предполагает умение самостоятельно проанализировать предметную область, структу-

рировать и систематизировать материал, создать программное приложение, попытки разработать собственный дизайн, изучение новых средств разработки приложений, знание методики преподавания рассматриваемой темы и умение применить ее в программном приложении.

Исследовательский уровень предполагает умение ставить задачи и формировать план исследования предметной области, активный поиск и реализация собственных дизайнерских решений и эффективных средств разработки приложений, умение творчески применить методику преподавания рассматриваемой темы в программном приложении с учетом особенностей протекания познавательных процессов обучаемого.

Для достижения студентами частично-поискового уровня познавательной самостоятельности в настоящей работе предлагается использовать возможности учебной и педагогической практик. При составлении программы учебной практики следует предусмотреть задания для реализации тестовых форм контроля знаний по определенной теме учебного курса, задания на создание дизайна приложения в изучаемой среде и другие задания, результаты которых можно будет в дальнейшем использовать при разработке образовательных ресурсов и их методического сопровождения. На педагогической практике предлагается разработать электронный учебный материал к отдельному уроку по заданной теме и методические рекомендации по его использованию.

Целью курсового и дипломного проектирования является достижение

студентами поискового и исследовательского уровней познавательной самостоятельности. Курсовые работы предполагают разработку электронных обучающих ресурсов по некоторой теме, изучение которой предполагается в течении ряда уроков, они должны включать методические рекомендации для учителя и обучаемого, подробный разбор примеров, задания для практических работ и т.д. При выполнении квалификационных работ разрабатываются собственные педагогические программные продукты учебного назначения. Основными требованиями, предъявляемыми к данным разработкам, являются:

- изучение существующих методик и разработка методики изложения и представления учебного материала по теме исследования;
- практическая направленность: задания для самостоятельной работы, практические работы и т.д.;
- контроль за результатами обучения;
- интерактивность приложения.

В ходе реализации педагогического программного продукта формируется индивидуальная траектория обучения студентов, создающая необходимые условия для личностной самореализации студентов в профессиональной деятельности, для формирования их творческой индивидуальности. Студенты, следуя собственным познавательным интересам, опираясь на знания и опыт творческой деятельности, разрабатывают учебный ресурс. Преподаватель с учетом уже достигнутого уровня развития познавательной самостоятельности студента определяет траекторию обучения

на каждом этапе работы с целью достижения следующего уровня.

Если студенту частично-поискового уровня познавательной самостоятельности не удается организовать свою деятельность в соответствии с поставленной целью, то план исследования разрабатывается с помощью преподавателя. В дальнейшем преподаватель консультирует студента, побуждая его к самостоятельному решению поставленных задач. Для этого преподаватель рекомендует использовать различные источники информации по проблеме исследования, обосновать выбор способа решения проблемы, самостоятельно отобрать и проанализировать материал педагогического программного продукта. Большое количество информации студенты получают через Интернет и часто пытаются без критического осмысления использовать ее в своем исследовании. Преподаватель контролирует научность представленной в работе информации, ее структуру и логику изложения. Практические задания учебного ресурса формируются студентом из материала, представленного в литературе, а также создаются самим студентом.

Студенты, имея разный уровень подготовки, разные навыки применения знаний для решения профессиональных задач, а также в силу индивидуальных особенностей испытывают в процессе работы те или иные трудности, допускают ошибки. Преподаватель должен использовать индивидуальный подход и в каждом случае строить свою, индивидуальную траекторию обучения.

Так, при разработке элективного курса «Подпрограммы в языке Паскаль» для профильного обучения в средней школе студентка представила задания, подобные тем, что предлагались ей и ее однокурсникам при изучении программирования в вузе, не учитывая, что многие понятия из этих заданий вообще не известны школьнику. Затруднения вызвала у студентки и необходимость разработки большого количества вариантов заданий по составлению подпрограмм для учащихся 10-11 классов. Преподаватель рекомендовал студентке изменить задания, учитывая при их формировании возрастные особенности учащихся, привел пример такого задания, рассказал о приемах, используемых при составлении вариантов заданий, о требованиях, предъявляемых к таким вариантам.

Для разработки программного приложения студент частично-поискового уровня познавательной самостоятельности, как правило, предлагает среду, в которой он уже создавал приложения, или которую хотел бы изучить. Преподаватель рекомендует студенту рассмотреть назначение и возможности выбранной им среды разработки, в случае необходимости рассмотреть другую среду разработки, которая имеет большие возможности или более приспособлена для выполнения задания. Далее в зависимости от цели исследования, полученных студентом результатов и познавательной активности студента преподаватель оценивает работу студента, в частности целесообразность применения конкретной среды разработки приложения.

Если студент испытывает затруднения при проектировании собственного приложения, то преподаватель предлагает проанализировать преимущества и недостатки тех образовательных ресурсов, что использовал сам студент, предлагает ознакомиться с образовательными Интернет-ресурсами и разработать свой дизайн приложения. Преподаватель консультирует студента при проектировании и программировании приложения, побуждая студента к самостоятельной поисковой деятельности.

У студентов поискового или исследовательского уровня познавательной самостоятельности, как правило, возникает много предложений по разработке педагогического программного приложения, преподаватель рассматривает их, направляет работу студента, но предоставляет ему возможность осуществить свой выбор. Студент критически оценивает отобранную им информацию, анализирует соответствие ее задачам исследования, изучает функциональные особенности выбранных систем разработки приложений и программирует ее отдельные модули, реализует приложение и организует методическое сопровождение собственного учебного программного приложения. Преподаватель на каждом этапе разработки педагогического программного продукта оценивает проделанную студентом работу, высказывает свои рекомендации, оказывает консультационную помощь.

Например, при разработке контрольно-измерительного комплекса для подготовки к единому государственному экзамену по информатике и ИКТ студентка Е. Ефименко (2012 г.)

работала на поисковом уровне познавательной самостоятельности. Ее комплекс содержит необходимый справочный материал, многовариантные задания для тестирования учащихся по информатике, оценку результатов тестирования, программа имеет наглядный и понятный интерфейс и удобные средства управления. В комплексе предусмотрена возможность пополнения базы тестовых заданий учителем.

При выполнении данной работы студенткой был проведен анализ структуры и содержания материалов ЕГЭ по информатике, разработаны собственные тестовые задания, спроектировано приложение в среде программирования Delphi, позволяющее реализовать «электронную версию» ЕГЭ по информатике, разработана подробная инструкция для учителя по добавлению нового варианта заданий ЕГЭ в программу. На этапе программирования приложения преподаватель обратил внимание студентки на слишком сложный способ размещения новых вариантов заданий, на большой объем памяти, занимаемый каждым вариантом. Для решения этой проблемы студентка изучила программирование баз данных в Delphi, но не использовала эти возможности в своем приложении. Таким образом, студентка не реализовала в приложении более эффективный способ хранения заданий различных вариантов ЕГЭ.

Разработанный студенткой А. Шайхетдиновой (2010 г.) сайт выполнен на исследовательском уровне познавательной самостоятельности. Данный сайт представляет электив-

ный курс «Графический редактор CorelDraw» для профильного обучения в средней школе. Студенткой самостоятельно изучены возможности графического редактора CorelDraw и программы для разработки сайтов Dreamweaver CS3, разработан элективный курс, содержащий 13 уроков, в них представлен теоретический материал, практические работы, содержащие задания с подробным объяснением их выполнения и задания на закрепление. Весь представленный материал разработан с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Лучшие работы ежегодно докладываются на итоговых образовательных-научных конференциях студентов Казанского федерального университета (секция «Информатика и вычислительные технологии в образовании»), эти работы выполнены на поисковом и исследовательском уровнях познавательной самостоятельности. Опыт показывает, что привлечение студентов к разработке педагогических программных средств способствует развитию их творческого мышления и способностей, навыков самостоятельной деятельности, развитию умений осуществлять исследовательскую деятельность.

Источники:

1. Грунис М.Л., Кирилова Г.И., Пшенничный П.В. Реализация информационно-средового подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2012. №3. с. 151–156. [Grunis M.L., Kirilova G.I., Pshenichnyi P.V. Implement information and environmental approach in professional education // Kazan Pedagogical Journal. 2012. №3. p.151–156. (In Russ.)]

2. Кирилова Г.И., Власова В.К., Павлова О.А. Методические особенности подготовки педагогов к активной деятельности в информационной среде профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2012. №5-6. с. 139–145. [Kirilova G.I., Vlasova V.K., Pavlova O.A. Methodological features of training teachers to be active in the information environment of a professional school // Kazan Pedagogical Journal. 2012. №5-6. p.139–145. (In Russ.)]

3. Мухоморов В.Ю., Волков О.Н., Пшенничный П.В. О функциях преподавателя в условиях применения электронных образовательных ресурсов // Казанский педагогический журнал. 2009. №6. с. 89–98. [Mikhailov V.Y., Volik O.N., Pshenichnyi P.V. The teacher functions in the conditions of electronic educational resources using // Kazan Pedagogical Journal. 2009. №6. p.89–98. (In Russ.)]

4. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с. [Ivanova E.O. Theory of learning in the information society. Moscow: Education, 2011. 190p. (In Russ.)]

5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с. [Khutorskoy A.V. Educational Innovations: Textbook for students. Moscow: Publishing centre «Academy», 2008. 256 p. (In Russ.)]

6. Халитова З.Р. Развитие познавательной самостоятельности будущих учителей информатики в процессе обучения программированию // Казанский педагогический журнал. 2012. №5-6, с. 152–158. [Khalitova Z.R. Cognitive independence development of future teachers in learning programming // Kazan Pedagogical Journal. 2012. №5-6. p. 152–158. (In Russ.)]

References:

1. Grunis M.L., Kirilova G.I., Pshenichnyi P.V. Realizatsiya informatsionno-sredovo-

go podkhoda v professional'nom obrazovanii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №3. s. 151–156.

2. Kirilova G.I., Vlasova V.K., Pavlova O.A. Metodicheskie osobennosti podgotovki pedagogov k aktivnoj dejatel'nosti v informacionnoj srede professional'noj shkoly // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №5-6. s. 139–145.

3. Mikhaylov V.Yu., Volik O.N., Pshenichnyy P.V. O funktsiyakh prepodavatelya v usloviyakh primeneniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov // Kazanskij

pedagogicheskij zhurnal. 2009. №6. s. 89–98.

4. Ivanova E.O. Teoriya obuchenija v informacionnom obshhestve. M.: Prosveshhenie, 2011. 190 s.

5. Khutorskoy A.V. Pedagogicheskaya innovatika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 256 s.

6. Khalitova Z.R. Razvitie poznatel'noy samostoyatel'nosti budushchikh uchiteley informatiki v protsesse obucheniya programmirovaniyu // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №5-6, s. 152–158.

Зарегистрирована: 10.06.2014

Халитова Зульфия Равильевна (г.Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), кафедра информатики и вычислительных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий, доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-905-377-45-93. E-mail: zulaxal@mail.ru

Khalitova Zulfiyya Ravilevna (Kazan), Kazan (Volga) Federal University (CFU), Department of Informatics and Computing, Institute of Computational Mathematics and Information Technology, associate professor, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-905-377-45-93. E-mail: zulaxal@mail.ru

УДК 74,57

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ССУЗЕ

В.Р. Шамсутдинова, Т.А. Фисина (г. Казань, Российская Федерация)

В статье излагаются принципы реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении – частными и общими, также как и нормирование педагогической деятельности, осуществляемое при помощи принципов, в зависимости от поставленных целей и означающие максимальное использование возможностей, знаний, интересов студентов, их творческий опыт в процессе обучения. Данные принципы направлены на выработку продуктивных

методов профессиональной деятельности. Акцент сделан на средства, используемые в учебно-воспитательной работе профессиональной школы, которые реализуют нелинейное представление об информации и обладают большим потенциалом интерактивности.

Ключевые слова: проектно-развивающий подход, принцип направленного поиска, дополнительная информация, рефлексия, принцип персонализации; принцип проектной целесообразности.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INNOVATION TEACHERS TO ACHIEVE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF DESIGN AND DEVELOPMENTAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

V.R. Shamsutdinova, T.A. Fisina (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The article outlines the principles for the design and developmental approach to the planning and organization of the educational process in professional educational institutions – both proprietary and common, as well as standardization of pedagogical activity, performed with the aid of the principles, depending on the goals and means the maximum use of the opportunities, knowledge, students interests, their creative experience in the learning process. These principles are aimed at developing productive methods of professional activity. Emphasis is directed on the methods used in the educational work of the professional schools which implement non-linear representation of the information and have a great potential of interactivity.*

Key words: *design and developmental approach, the principle of directed search, additional information, reflection, the principle of personification; principle of design expediency.*

Природа принципов, их номенклатура, содержание и функции не остаются неизменными. Они претерпевают существенные изменения с изменением социально-экономических условий жизни общества, его господствующей идеологии, роли профессиональной школы в жизни общества, уровня развития науки, техники [1]. В различных дидактических теориях и концепциях присутствует выделение различных принципов. Это отнюдь не означает произвола в их формулировании. Закономерности развития обу-

чения и воспитания могут быть разделены на более частные и более общие. Отсюда – вытекающие из них принципы реализации проектно – развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении могут быть частными и общими, также как и нормирование педагогической деятельности, осуществляемое при помощи принципов, в зависимости от поставленных целей.

Основная цель в подготовке педагога к использованию проектно-развивающего подхода состоит в формировании у него готовности к проектированию и конструированию образовательных систем, процессов и ситуаций, а также к организации проектно-развивающей деятельности студентов. Эта готовность предполагает наличие у педагога четырех групп способностей: проектировочных, конструктивных, исполнительских и рефлексивных. Мы выделяем специфические принципы подготовки педагогов:

- принцип персонифицированности процесса и результатов социального проектирования;
- принцип интеграции проектной целесообразности в структуру будущей профессиональной деятельности;
- принцип рефлексии;
- принцип направленного поиска дополнительной информации.

Принцип персонифицированности процесса и результатов социального проектирования. Во-первых, он означает альтернативность идей проектов, создающую условия для свободного самоосуществления, самореализации человека. Основой поведения человека в рамках проекта должна стать его самодеятельность и творческая активность [1]. Во-вторых, характеризуемый принцип предполагает восстановление связи социальных процессов с креативной, творческой личностью, актуализацию скрытых в истории человечества нравственных ориентиров. В-третьих, данный принцип строится на восприятии жизни общества как особого духовного мира, наполненного значимыми для человека смыслами, идеями, ценностями; на понима-

нии проблем развития общества как определенного противоречия в системах ценностей (которые утрачены и, которые необходимо воссоздать). В-четвертых, персонифицированность – это ценностная причастность обучаемых к анализируемым и проектируемым процессам – восприятие себя как органичной части целого мира, идентификация с ним – с его радостями и проблемами.

При проектировании на уровне учебного заведения данный принцип может быть реализован посредством разработки и реализации проектов и программ, пропагандирующих будущую деятельность выпускников данного учебного заведения.

Принцип интеграции проектной целесообразности в структуру будущей профессиональной деятельности. По своей методологической форме данный принцип есть вид взаимосвязи в структуре образования (включая и жизненный опыт), построенный с учетом цели формирования направленности на профессию как ведущего свойства личности. Такая взаимосвязь создает основу сочетания общего и профессионального обучения в целостной системе образования и воспитания личности специалиста, подготовки ее к активному участию в определенной области профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями [2].

Построение любого социально направленного проекта социальной жизни в учебном заведении должно включать в себя ориентир на будущую профессию: формирование профессиональных компетенций; создание производственных ситуаций; знания про-

фессии. Обучение будущей профессии – это большой проект, состоящий из множества проектов (патриотического, гражданского, оздоровительного, духовного направления и других).

Принцип рефлексии. В основе этого принципа лежит закон самоопределения. Проект и проектирование может стать частью педагогического опыта в том случае, если будет иметь место момент рефлексии, осмысленного отношения ко всей совокупности проектных действий. «Рефлексия – это не просто воспоминание, это выявление смысла последовательности событий» [2]. Основным смыслом проекта – связь замысла и реализации, цели и результата. Именно эта основная связь и должна быть предметом рефлексии. Следовательно, рефлексия является непременным, обязательным условием получения нового опыта, новых знаний и умений. Рефлексия в педагогической деятельности выступает как условие формирования способов научно-познавательной и практической деятельности. Поэтому без рефлексии невозможно освоение проектного подхода в воспитательной деятельности при подготовке педагогов. Коммуникативный аспект рефлексии несет ряд функций: познавательную, регулятивную и развивающую.

Необходимым условием повышения профессионализма, педагогического мастерства преподавательских кадров становится рефлексивная компетентность педагога и студента – будущего специалиста. Это сравнительно новое понятие в рамках рефлексивной психологии, которое представляет собой сложное образование, поскольку субъект может рефлексировать по разным основаниям, соот-

ветствующим вышеперечисленным видам рефлексии. Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Следовательно, принцип рефлексии актуален при подготовке педагогов к планированию и реализации проектно – развивающего подхода к воспитательному процессу в профессиональной учебной организации.

Принцип направленного поиска дополнительной информации, который входит в группу принципов:

– лично-смысловой организации проектной деятельности (самоорганизации, самостоятельности, саморазвития, самореализации, направленного поиска дополнительной информации);

– информационный принцип, направленный на формирование приемов получения необходимой информации из различных источников стимулирует саморазвитие, самоанализ, выработку продуктивных методов самоорганизации проектно-развивающей деятельности. Данный принцип означает максимальное использование возможностей, знаний, интересов субъекта при осуществлении разнообразных видов самостоятельной деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации. В рамках нашего исследования акцент делается на мультимедийные средства, которые обладают большим потенциалом интерактивности.

Реализация *принципа направленного поиска дополнительной информации* предполагает рассмотрение процесса работы с информацией как единого целого. В данном случае, такая работа над информацией предполагает введение понятия *информационного проекта*, подразумевающего любую целенаправленную работу с информацией, рассмотренную «от начала до конца» – от определения цели до практического применения результатов. Данный проект может существовать как *информационная компонента более широкого проекта*, цель которой – осуществление разнообразных видов самостоятельной деятельности студентов по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации для реализации проекта [3].

В условиях реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении *принцип направленного поиска дополнительной информации* может быть предложен как *установка и педагогически исследовательская позиция, инновационная толерантность специалиста, при соблюдении которой повышается эффективность образовательно-воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении*. Данный принцип реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении означает необходимость представлять и обнаруживать границы знания; сталкивать студента с проблемами, решения

которых лежат далеко за пределами изучаемых курсов. Принцип, выраженный в практическом действии и теоретическом способе познания, становится методом проектирования.

Источники:

1. *Ибрагимов Г.И.* Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. Казань: ИПП ПО РАО. 2012. 36 с. [Ibragimov G.I. Didactic concept of teacher training: design and technological approach. Kazan: IPPPE RAE. 2012. 36 p. (In Russ.)]
2. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М. 2007. 450 с. [Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology. Moscow. 2007. 450 p. (In Russ.)]
3. *Монахов Д.Н.* [и др]. Обучение в условиях информационного общества. М.: МГУ. 2006. 66 с. [Monakhov D.N. [Et al.]. Education in the information society. Moscow: MSU. 2006. 66 p. (In Russ.)]
4. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 2010. 708 с. [Fedorov A.V. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR. 2010. 708 p. (In Russ.)]

References:

1. *Ibragimov G.I.* Kontseptsiya didakticheskoy podgotovki uchitelya: proektno-tekhnologicheskii podkhod. Kazan': IPP PO RAO. 2012. 36 s.
2. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Metodologiya. M. 2007. 450 s.
3. *Monakhov D.N.* [i dr]. Obuchenie v usloviyakh informatsionnogo obshchestva. M.: MGU. 2006. 66 s.
4. *Fedorov A.V.* Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika. Rostov: TsVVR. 2010. 708 s.

Фисина Тамара Александровна (г.Казань), ИПП ПО РАО, лаборатория социализации и профессионального воспитания, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук. Тел.: 555-73-09.

Шамсутдинова Венера Рифовна (г.Казань), ИПП ПО РАО, лаборатория социализации и профессионального воспитания личности, старший научный сотрудник кандидат педагогических наук. Тел.: 8-905-025-63-27. E-mail: venusr@yandex.ru

Fisina Tamara Aleksandrovna (Kazan), IPPPE RAE, Lab socialization and vocational education, senior researcher, Candidate of Pedagogical Sciences. Tel.: 555-73-09.

Shamsutdinova Venus Rifovna (Kazan), IPPPE RAE, Lab socialization and professional education of the individual, senior researcher, Candidate of Pedagogical Sciences. Tel.: 8-905-025-63-27. E-mail: venusr@yandex.ru

УДК 82-1:82.085.1

РАБОТА НАД СТИХОМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДИКЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

А.А. Козырова (г. Казань, Российская Федерация)

Дикция есть единство нормативности, разборчивости и эмоционально-образной выразительности речи. Поэтическое произведение является сгустком логической и эмоционально-образной содержательности языка. Фонетическая и артикуляционная стороны играют в ней важную роль, и потому работа над дикцией составляет единый, неразрывный творческий процесс.

Ключевые слова: дикция, выразительные средства, рифма, звуковая гармония, темпоритм.

WORK ON THE VERSE AS EDUCATIONAL TOOL OF DIKTSIONNY EXPRESSIVENESS OF THE SPEECH

А.А. Kozuyrova (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *Diction is unity of a normalization, legibility and emotional and figurative expressiveness of the speech. Poetic work is a clot of logical and emotional and figurative pithiness of language. The phonetic and articulation parties play in it an important role and therefore work on diction makes uniform, indissoluble creative process.*

Keywords: *diction, means of expression, rhyme, sound harmony, rally.*

В своей книге «Искусство актера и режиссера» К. Станиславский писал: «Работа над усовершенствованием фонетической стороны речи не может ограничиться механическими упражнениями речевого аппарата, но должна быть направлена на то, чтобы актер научился ощущать каждый отдельный звук слова как орудие художественной выразительности» [1, С. 239]. Вопрос четкости произношения широко и разносторонне освещен в специальной литературе. Что же касается проблемы воспитания дикции как художественной выразительности речи, то сегодня она требует особого к себе внимания. Это связано с тем, что на современной сцене разборчивость речи часто является единственным достижением актера в работе над дикционной выразительностью в то время, как подвижность и натренированность артикуляционного аппарата любого актера должны быть почвой для поиска и создания еще одного выразительного средства актерской игры – дикционной манеры персонажа.

Предлагаемые обстоятельства и «телесно-эмоциональное состояние говорящего определяют ту или иную дикционную манеру, писал в своей диссертационной работе В. Галенде-ев: «Как нельзя просто приказывать актеру говорить громко, так нельзя и приказывать говорить отчетливее [2, с. 18]. Сценическая речь, по мысли Вл. Немировича-Данченко, не может быть «нехарактерной», следовательно, путь даже к простому техническому совершенствованию перекрещивается с путями построения актерского образа. Речь персонажа – взаимосвязь с его психологией, средой, профессией»

[2, с. 20]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что дикция есть единство нормативности, разборчивости и эмоционально-образной выразительности речи. Следовательно, работа над дикцией составляет единый, неразрывный творческий процесс. И с первого курса необходимо воспитывать у студентов единство внутренней и внешней выразительности, как техники речи, так и звукового строя произведения. Наиболее благодатным материалом является поэтический текст, так как его звуковая организация несет в себе доминирующее начало. Истинный поэт, осмысляя звуковую материю поэтического слова, избегает случайностей в выборе слов и звуков:

*Забором крался конокрад,
Загаром крался виноград,
Клевали кисти воробы,
Кивали безрукавки чуел...*

(Б. Пастернак) [3, с.149].

В истинной поэзии форма является не просто оболочкой, а глубоко содержательным элементом. Мастер художественного чтения В. Яхонтов придавал большое значение роли стихотворного произведения в воспитании культуры произношения, в повышении техники речи, в совершенствовании дикции. «В стихе, – писал он, – более закованная форма, здесь в порядке слов на учете каждый звук» [4, с. 341]. В процессе работы над произведением А. Пушкина «Евгений Онегин», он открыл для себя «что можно тянуть гласные, опираясь на согласные, отчего в целом приобретает полноту, объемность, протяженность и сценичность, а главное подчиняется тому состоянию, той актерской задаче, которую в данный момент ре-

шает актер» [4, с. 347]. М.Чехов пользовался психологическими жестами. «Жесты эти различны между собой так же, как и самые звуки. «Звук «а», например, заключает в себе невидимо жест раскрытия, жест изумления, благоговения. Жест «у», напротив, стремиться закрыться, замкнуться от внешнего впечатления. Согласный звук «м», например, углубленно проникает в явление, постигая в его сущность и т.д. Гласные звуки интимнее связаны с внутренней жизнью человека, с его душевными переживаниями, чувствами, симпатиями, антипатиями. Звуки же согласные отражают в себе, в своих жестах, мир внешних явлений. Выполняя эти жесты эвритмически, то есть видимо, вы пробуждаете в себе чувства. Будучи пробуждены в вашей душе, они проникают в самый звук вашего голоса и делают вашу речь содержательной, живой и художественной» [5, с. 380]. Звуки, комбинируясь в слоги, слова и фразы влияют друг на друга, вызывая бесконечное разнообразие нюансов. Как в детстве ребенок учится писать каждую букву, так и актер в театральной школе должен заново учиться произносить каждый звук в отдельности.

Работу над фонетической и артикуляционной стороной слова и фразы в стихотворном тексте можно строить на разных уровнях. В инструментовке стиха в зависимости от качества звуковых повторов и занимаемого ими места используются различные выразительные средства.

Звукоподражание и Ономатопея:

*Буду окать, буду акать,
Катю-степь возьму под локоть,*

*Конь пойдет подковой цокать,
Екать селезенкою.*

(А. Тарковский) [6, с. 186]

Ассонанс и аллитерация:

*Спи, успокоена,
Спи, удостоена,
Спи, увенчана,
Женищина...
Спи, подруженька
Неугомонная,
Спи, жемчужинка,
Спи, бессонная.*

(М. Цветаева) [7, с. 65]

Звукосимволизм:

*А над колодезем, на вздёрнутом шесте,
Где старая бадья болталась, как подвеска,
Закаркал ворон вдруг, чернея в высоте, –
Закаркал как-то зло, отрывисто и резко.*

(А. Фет)

Ощущение неуютности, одиночества, надвигающейся беды А. Фет подчёркивает аллитерацией на «Р», «А». Причём звукосочетания «вдр», «рыв» в словах «вдруг», «отрывисто» ассоциируются с чем-то неожиданным, неприятным, резким и холодным.

С чем же связано то, что звукопись и звукосимволизм определенным образом преломляются и играют особую роль именно в поэтической речи? Лингвисты и литературоведы считают, что: «язык нужен поэзии весь, всесторонне и во всех своих моментах, ни к одному нюансу лингвистического слова не остается равнодушной поэзия. Ни одной из культурных областей, кроме поэзии, язык весь не нужен. Только в поэзии язык раскрывает все свои возможности, ибо требования к нему здесь максимальные: все стороны его напряжены до крайности,

доходят до своих пределов, поэзия как бы выжимает все соки из языка и язык превосходит здесь себя самого» [8, с. 46].

Таким образом, именно поэтическое произведение является сгустком логической и эмоционально-образной содержательности языка. А звуковая (фонетическая), а значит и произносительная (артикуляционная) стороны, играют в ней значительно более важную роль, чем в прозаическом произведении. Следовательно, воспитание дикции как художественной выразительности речи целесообразно осуществлять на стихотворном материале.

Стихотворный материал дает возможность выработать у студента более чуткое отношение к дикционной стороне исполняемого произведения. В зависимости от авторского стиля, каждое стихотворное произведение задается в определенном темпоритме. Кроме того, в анализе литературного произведения, а в стихотворном в особенности, необходимо идти не только от его внутренней формы (композиции), но и от внешнего оформления – фонетической структуры. Например, если стихам В. Маяковского свойственна трудность произношения, то поэзия А. Пушкина отличается легкостью произнесения. Это зависит не только от темпоритмического строя, но и фонетической организации материала. В. Маяковский «любил» согласные, звуковые повторы из группы согласных звуков в его поэзии много значат. Его согласные «взрываются», «бьют» в то время как у А. Пушкина даже согласные «поют», не говоря уже о гласных; В. Маяковский заставил

работать даже неблагозвучные согласные, А. Пушкин избегал их. «Стиховое слово есть всегда объект сразу нескольких произносительных категорий, что необычайно усложняет и деформирует произнесение. Всякое совпадение при этом может осознаваться как легкость произнесения; несовпадение – как трудность произнесения», – писал Ю. Тынянов [7, с. 182]. Интересна также его мысль о том, что согласные звуки и их сочетания в русском языке богаче гласных именно по способу артикуляции. Особенно это относится к поэтической речи. В русской поэзии более значащими, играющими особую роль являются именно согласные повторы, хотя акустическая природа гласных в общем богаче акустической природы согласных. Это явление объясняется тем, что в повторах выдвигается артикуляционный момент, поэтому «артикуляционная характеристика согласных в общем богаче таковой же у гласных» [7, с. 184]. Работая над техникой речи на поэтическом материале, мы влияем и формируем технику внутреннюю, ее подвижность и отзывчивость. Эта работа необходима не только на начальном периоде обучения (с целью исправления речевых недостатков, устранения небрежности, вялости речевого аппарата), но и на старших курсах, когда дикция перестает быть только средством разборчивой речи, а становится необходимостью создания музыки слов.

Все вышесказанное не означает, что с самого начала в работу со студентами необходимо сразу же включить стихотворные тексты, в которых использованы такие элементы речевой выразительности, как звукопись и зву-

косимволизм. В воспитании дикционной техники, необходимо идти от простых элементов к более сложным. Студента нужно подвести к определенному минимуму технических навыков, используя на начальном этапе фольклорный материал (пословицы, поговорки, скороговорки, а также стихи для детей (Д. Хармс, С. Маршак, К. Чуковский). Необходимо сразу же перед студентами поставить задачу и ощутить и предать звуковую ткань стихотворного или фольклорного материала через мышечные движения артикуляционного аппарата.

На первом этапе можно обратиться к стихам, содержащим в себе элемент звуковой инструментовки как звукоподражание, это поможет выработать у студента привычку соединять звуки с видениями:

Уж полночь. Я жук...
 Жуть... Я жук...
 Над желтым жгучим абажуром
 Я ночь живу.
 Жужжит, кружит окружно жук.
 Жужжу, жужжу,
 Лежу – Кружу межю
 В оранже пряжу вижу
 Над желтым жгучим абажуром
 Ажурных крыл. И не тужу,
 Жужжит, И не тужу,
 Кружит жемчужный круг, Я
 И в жиге слов я жутко слышу:
 Ж ж ж ж ж жук.

Стихотворение поэта А. Кусикова из сборника «Сумерки» вряд ли нуждается в комментарии: назойливый звук «ж», присутствующий в подавляющем большинстве слов, воспроизводит монотонное жужжание жука. Навязчивое многократное повторение

звуков «ж» и «у» дают ощущение длительности артикуляции в этом стихотворении и «темный», монотонный «у» как бы иллюстрирует первые две строчки: «Уж полночь...», «Жуть...» и лейтмотивом проводит эту атмосферу через все стихотворение.

На втором этапе работы над дикционной выразительностью следует обратиться к аллитерациям (см. выше стихотворение М. Цветаевой). Эти приемы звуковой выразительности могут служить своеобразным авторским «манком». Для того, чтобы научиться видеть, ощущать их, необходимо быть очень внимательным к авторскому слову и чаще обращаться за советом к самим поэтам. Обратимся, к примеру, в котором В. Маяковский [9, с. 493] объясняет рождение, создание звукового рисунка одной стихотворной фразы через поиск рифмы к слову «трезвость» (стихотворение «Сергею Есенину»): «Взяв самые характерные звуки рифмуемого слова «резв», повторяю множество раз про себя, прислушиваясь ко всем ассоциациям: «рез, резв, резерв, влез, врез, врезв, врезываясь». Счастливая рифма найдена. Глагол – да еще торжественный!

Но вот беда, в слове «трезвость», хотя и не так характерно, как «резв», но все же ясно звучит «т», «сть». Что с ними делать? Надо ввести аналогичные буквы и в предыдущую строку. Поэтому слово «может быть» заменяется словом «пустота», избыточным и «т», и «ст», а для смягчения «т» оставляется «летите», звучащее отчасти как [летитье]:

Вы ушли, как говорится, в мир иной.
 Пустота, – летите, в звезды врезываясь...

Ни тебе аванса, ни пивной—
Трезвость.

Теперь нам становится ясно, в какой эмоционально-образной связи находятся значение и звучание слова в данном случае. Теперь у нас есть ключ к решению и воплощению фонетического рисунка этой стихотворной фразы.

«Ценность всякого искусства, — пишет известный литературовед В. Виноградов, — не в составных элементах формы, а в завершенной живой форме» [6, с. 140]. Исходя из вышесказанного, ценность поэзии в соразмерности ритма, звука и значения. Поиску и достижению этой гармонии в звучании поэтического текста нужно посвящать третий этап работы, связанный с воспитанием эмоционально-образной дикционной выразительности.

В заключении скажем, что работа над дикцией необходима не только на начальном периоде обучения с целью исправления речевых недостатков, устранения небрежности, вялости речевого аппарата, к ней нужно возвращаться и на старших курсах. В тот момент, когда студент соприкасается с художественным произведением и сам является в какой-то степени творцом, дикция перестает быть только средством разборчивой речи, но становится необходимой для возникновения звукового образа. Дикция в этом случае будет выступать как художественное средство.

Источники:

1. *Станиславский К.С.* Собр. соч. в 8-ми т. Т.6. М., 1959. [Stanislavskiy K.S. Works in 8 vol. Vol. 6 Moscow, 1959. (In Russ.)]

2. *Галендеев В.Н.* Не только о сценической речи. Санкт-Петербург: Изд. Санкт-Петербургской Академии театрального искусства, 2006. [Galendeev V.N. Not only on elocution SPb: Publishing house Saint Petersburg Academy of theatre Art, 2006. (In Russ.)]

3. *Пастернак Б.Л.* Стихотворения. М.: Изд-во «Эксмо», 2005. 480 с. [Pasternak B.L. Poems. Moscow: Publishing house «Eхmo», 2005. 480 p. (In Russ.)]

4. *Яхонтов В.* Театр одного актера. М., 1958. [Yakhontov V. One-man show. Moscow, 1958. (In Russ.)]

5. *Чехов М.А.* Путь актера. Москва: Изд. АСТ, 2009. [Chekhov M.A. Actor's way Moscow: Publishing house AST, 2009. (In Russ.)]

6. *Виноградов В.В.* Теория поэтической речи. М., 1971. [Vinogradov V.V. Theory of poetic language. Moscow, 1971. (In Russ.)]

7. *Тынянов Ю.* Проблемы стихотворного языка. М., 1965. [Tynyanov Y. Problems of poetic language Moscow, 1965. (In Russ.)]

8. *Бахтин М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. [Bakhtin M. Questions of literature and aesthetics. Moscow, 1975. (In Russ.)]

9. *Маяковский В.В.* Как делать стихи? Собр. соч. в 3-х т. Т.2. М., 1965. 493 с. [Mayakovskiy V.V. How do verses? 3 vol. Vol.2. Moscow, 1965. (In Russ.)]

References:

1. *Stanislavskii K.S.* Sobr. soch. v 8-mi t. T.6. M., 1959.

2. *Galendeev V.N.* Ne tol'ko o stsenicheckoi rechi. Sankt-Peterburg: Izd. Sankt-Peterburgskoi Akademii teatral'nogo iskusstva, 2006.

3. *Pasternak B.L.* Stikhotvoreniya. M.: Izd-vo «Eksmo», 2005. 480 s.

4. *Yakhontov V.* Teatr odnogo aktera. M., 1958

5. *Chekhov M.A.* Put' aktera. Moskva: Izd. AST, 2009.

6. *Vinogradov V.V.* Teoriya poeticheskoi rechi. M., 1971.

7. *Tunyakov Yu.* Problemy stikhotvornogo yazyka. M., 1965.

8. *Bakhtin M.* Voprosy literatury i estetiky. M., 1975.

9. *Mayakovskii V.V.* Kak delat' stikhi? Sobr. soch. v 3-kh t. T.2. M., 1965. 493 s.

Зарегистрирована: 15.05.2014

Козырова Алевтина Абдулхадыевна (г.Казань), ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств», кафедра «Театрального творчества и театрального искусства», доцент, кандидат педагогических наук, Тел.: (843-2)2-77-59-17. E-mail:akozyrova@mail.ru

Kozyrova Alevtina Abdulkhadyevna (Kazan), Kazan State university of culture and arts, «Theatrical art and theatre theory» department, associate professor, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: (843-2)277-59-17. E-mail:akozyrova@mail.ru

УДК 378.147:802.0

PROFICIENCY TRAINING OF THE TECHNICAL UNIVERSITY FACULTY THROUGH ENGLISH

G.V. Goritskaya (Kazan, Russian Federation)

Abstract: *The article deals with an approach to competence oriented training of the technical university faculty through English. The pedagogical and andragogical learning as a basis for this approach is discussed. This work calls for pedagogic reengineering in learning process by providing adult students with proficiencies in intercultural and professional communication. Recommendations on ways to improve the training classes are offered.*

Keywords: *technical faculty training; andragogical learning; intercultural communication; competence; ESP.*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Г.В. Горицкая (г.Казань, Российская Федерация)

В статье описывается компетентностный подход к обучению преподавателей технического университета английскому языку. В качестве основы для такого подхода обсуждаются педагогическая и андрагогическая модели обучения. Эта работа призывает к педагогическому реинжинирингу учебного процесса путем развития у взрослых студентов навыков и умений в области

межкультурного и профессионального общения. Предлагаются рекомендации о путях совершенствования профессиональной подготовки.

Ключевые слова: преподаватели технических дисциплин; андрагогическое обучение; межкультурная коммуникация; компетентность; ESP (английский для специальных целей).

Introduction

Changes of the tertiary education paradigm and basic approach to students training make the modern university faculty meet new requirements to improve their professional practice. Engineering profession is in continuous development that's why engineering education has to adapt to educational standards in terms of outputs. Consequently, universities need competent faculty and the latter will have to educate themselves to contribute to the development of Engineering Education.

Effective formation of the foreign language communication competence is possible on the basis of use in educational process ESP (English for Specific Purposes) teaching praxis and CLIL (content and language integrated learning), involving the mastery of not only verbal and semantic code of the study of a foreign language, but also an extensive extra linguistic information necessary for the communication and understanding at the intercultural level.

What is the aim of the technical university faculty training?

Experts at the European Commission suggested eight main areas of key competencies and communication in foreign languages is one of the most important among them. Communication skills, the ability and readiness to the lifelong education are more and more required nowadays. Key competences of the university professor include

communicative, cultural, information, and intellectual pedagogical competences. However, it should be mentioned that the majority of technical university professors haven't got special pedagogical training.

There's also another problem: many professors from Russian Universities lack intercultural competence due to the fact that they do not know any foreign languages. Self – education and foreign language courses can be a good impulse for further development [12].

The central idea in the context of adult learning is that it is only after convincing oneself of the rationale of learning that an adult will decide to (and be able to) learn. Hence, adults cannot be treated like children if one hopes to see learning [8]. The andragogical model assumes adult learners feel responsible for their own learning. Knowles et al. explain: "Once they (adults) have arrived at the (independent) self-concept they develop a deep psychological need to be seen by others and treated by others as being capable of self – direction. They resent and resist situations in which they feel others are imposing their wills on them" [3].

Among the key differences between pedagogical learning and andragogical learning is the minimized role of the educator in the latter. If someone fails to learn in an andragogical context, then it is not assumed to be the failure of the instructor.

The andragogical model is also cohesive with other learning theories. The model aligns with Bloom's taxonomy, constructivism, and transformation theory. Bloom's taxonomy encourages higher levels of thinking which falls in line with treating students as if they're capable of self – direction. Like the andragogical model, constructivism and transformation theory recognize the undeniable influence of an individual's experience on his or her learning [4].

Gaining agreement on objectives is one way to ensure that students know why material is important. Shared objective setting helps learners understand and commit to the objectives. It also motivates students, makes the learning more self – directed, allows the instructor to use varied methods, and allows students to gauge their progress toward meeting the objectives.

Taking into consideration the particularities of adult learners mentioned above, the specific roles and functions of learners and teachers in adult learning, the distinguishing patterns of the technology of adult learning we share the classification of the fundamental principles of adult learning formulated by S. Zmeyov. They are as follows:

- Predominance of the self-controlled learning –the principal mode of learning activities of adult learners.

- Principle of the collaboration which foresees the mutual work of an adult learner with the teacher and other learners as to the planning, the realization, the assessment and the correction of the learning process.

- Experiential learning due to which the social and professional life experience of a learner is used as a source

of his/her learning.

- Individualization of learning (accordingly to this principle every learner, in co-operation with the teacher and sometimes with other learners, creates an individual programme of learning, aiming the concrete target attainment and the satisfaction of the determined educational needs, taking in account the experience, the preceding training, the psycho-physiological and cognitive particularities of a concrete learner.

- Systemic learning. This principle foresees conformity of objectives, contents, methods, techniques of the learning and of the evaluation of the results of learning.

- Contextual learning (the term of the contemporary Russian scientist A.A. Verbitsky). Accordingly to this principle the learning of an adult must be organized in the context of his/her anthroposphere, i.e. it must aim at the concrete and vitally important for a person objectives and, on the other hand, it must be designed in accordance to the professional, social, familiar activities and time, area, everyday factors of life of an adult.

- actualization of the results of learning. This principle supposes an immediate application of the knowledge and skills obtained through the learning in the real life.

- elective learning. This means a certain learner's freedom of choice of objectives, contents, forms, methods, sources, means, terms, time, place of the learning, of procedures of the evaluation of the results of the learning and also of the teachers.

- Principle of the development of educational needs [13].

The ESP teaching praxis and CLIL

While generally speaking about language teaching, we should follow scientists' recommendation to teach listening and speaking first, reading and writing next. This principle is the basis for the audio-lingual approach [11].

The most important difference lies in the learners and their purposes for learning English. ESP students are adults who already have some acquaintance with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions. An ESP program is therefore built on an assessment of purposes and needs and the functions for which English is required.

We concentrate ESP teaching more on language in context than on teaching grammar and language structures. The ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the professors' real world or job; instead, it is integrated into a subject matter area important to them [2]. Trainers normally use some combination of lecturing, exercises, and games as methods of teaching and reinforcing material. As one of the promising ways of learning languages we consider parallel corpora [10]. Writing is also a powerful means in mastering a foreign language. Underestimation of writing leads to poor results in language learning. Throughout the language experience writing offers a means for ensuring total student participation on an individual basis in developing and improving his skills of listening, understanding, reproducing and improving. At the same time, productive writing is an independent speech activity and should be taught as a skill in its own

right especially writing scientific articles [5; 6; 7; 9].

What is CLIL?

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning. CLIL is the term used to describe the methodology of teaching a foreign language through another subject (content). In English language teaching, various forms of CLIL have previously been known as 'bilingual education', 'English across the curriculum' and 'content-based instruction'. Through this method, language is used to learn as well as to communicate and it is the subject matter which determines what language needs to be learnt. CLIL refers to teaching subjects such as Science, History, Geography, Art and Craft, Music, Physical Education and English Literature to students through a foreign language. This can be achieved either by the English teacher using cross-curricular content or by the subject teacher using English as the language of instruction [1]. Both methods result in the simultaneous learning of content and of language.

Many countries have been teaching English at secondary school level through a CLIL curriculum very successfully for some time. It is now becoming increasingly popular to introduce the CLIL curriculum at primary level in situations where there are the resources and the motivation to learn English through other subjects.

The adult students' abilities in their subject-matter fields, in turn, improve their ability to acquire English. Subject-matter knowledge gives them the context they need to understand the English of the classroom. In the ESP class, students are shown how the subject-matter content is expressed in English, thus helping them learn English faster.

Methodology and data analysis

The study combines two research methods: The quantitative method used here is based on a correlation design on the basis of Likert-type questionnaires; for qualitative research in-depth interviews were conducted. To apply both methods, questionnaires with both types of components were prepared: closed items to elicit quantitative data and open-ended items for qualitative information. The questionnaires examined the research questions in detail; several items for each question helped us understand the connections between the scholastic environment and the students' perception of it, along with components related to their attitudes toward pedagogical learning and andragogical learning. The qualitative component included five in-depth interviews with a representative sample of adult students in Year 2 of their English study.

Descriptive and inferential statistics relating to the quantitative data are presented. The descriptive findings relate to the entire population of respondents; the analysis of the effects of the independent variables on the dependent variables, in contrast, focuses only on PhD candidates (excluding those participating in the PhD program).

Conclusion

The results obtained from using both pedagogical learning and andragogical learning demonstrate meaningful learning in professional communication. While presenting her own competence oriented teaching praxis of the technical university faculty through English, the author of the paper aims at opening a discussion which would be helpful in her investigations on the best ways of

introducing pedagogical and andragogical learning through ESP teaching and CLIL into the teaching practice of the technical university faculty.

References:

1. Annual Review of Applied Linguistics (2011), 31. Cambridge University Press, 2011. 0267-1905/11. P.182-204.
2. Deller, Sheelagh, Price, Christine: Teaching Other Subjects Through English, Oxford University Press, 2007.
3. Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson. 1998. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 5th ed. Houston: Gulf Publishing Company.
4. Knowles, Malcolm S., 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.
5. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. К вопросу о нанотехнологическом образовании: конвергентные технологии // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15 № 12. С. 331-335. [Murtazina E.M., Amirova G.G. On nanotechnologic education: convergent technologies // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. Vol. 15 No. 12. P. 331-335. (In Russ.)]. [Murtazina E.M., Amirova G.G. K voprosu o nanotekhnologicheskom obrazovanii: konvergentnye tekhnologii // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. T. 15 № 12. S. 331-335].
6. Муртазина Э.М., Батыршина Р.В., Гатинская В.П. Исследование новых форм жизни // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15, № 8. С. 217-222. [Murtazina E.M., Batyrshina R.V., Gatinskaya V.P. Exploring new forms of life // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. Vol.15. No. 8. P. 217-222. (In Russ.)]. [Murtazina E.M., Batyrshina R.V., Gatinskaya V.P. Issledovanie novykh form zhizni // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. T. 15, № 8. S. 217-222].

7. Муртазина Э.М., Лефтерова О.И. Способы актуализации междисциплинарных связей при подготовке магистрантов по иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т.15 (2). №10. С. 241-244. [Murtazina E.M., Lefterova O.I. Ways to update interdisciplinary links in training undergraduates in a foreign language // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. Vol.15 – No. 10. P. 45-50. (In Russ.).] [Murtazina E.M., Lefterova O.I. Sposoby aktualizatsii mezhdistsiplinarykh svyazey pri podgotovke magistrantov po inostrannomu yazyku // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2013. T.15 (2). №10. S. 241-244].
8. Roberts, Michael S., «Applying the Andragogical Model of Adult Learning: A Case Study of the Texas Comptroller's Fiscal Management Division» (2007). Applied Research Projects, Texas State University – San Marcos.
9. Шимановская Л.А. Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке // Вестник Казанского технологического университета. 2011. Т.14. № 23. С.338-345. [Shimanovskaya L.A. The problem of scientific articles writing for a foreign scholarly journal in English // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2011. Vol.14. No. 23. P.338-345. (In Russ.).] [Shimanovskaya L.A. Problema yazykovogo oformleniya nauchnoy stat'i dlya zarubezhnogo zhurnala na angliyskom yazyke // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2011/ T.14. № 23. S.338-345].
10. Timirbaeva G. Teaching Foreign Languages to Future Engineers in the Multilingual Society / Guzel Timirbaeva // Forming International Engineers for the Information Society. Proceedings, International Symposium on Engineering Education, IGIP 2011, March 27-30, 2011. Published by Claudio da Rocha Brito, Santos, <stl: country-region w: st=<on>>Brazil, 2011. P. 320-321.
11. Volkova, Elena. Approaches to intercultural competence development in advanced training programs for engineers. Forming international engineers for the information society. IGIP'2011-XL IGIP International Symposium on Engineering Education. Book of Abstracts // Edited by Claudio da Rocha Brito, Melany M. Ciampi // March 27-30, 2011. Santos, Brazil, P. 307-310.
12. Ziyatdinova J.N., Osipov P.N. Self-education of technical university professor for intercultural communication. Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010, 19th – 22nd September, P. 480-481.
13. Zmeyov S.I. Andragogy: origins, developments and trends // International Review of Education. Hamburg, 1998. v.44, N 1. P. 103-108.

Зарегистрирована: 19.05.2014

Горицкая Галина Владимировна (г. Казань), Казанский национальный исследовательский технологический университет, кафедра «Иностранные языки в профессиональной коммуникации», доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-927-241-44-13. E-mail: gullrom@yandex.ru

Goritskaya Galina Vladimirovna (Kazan), Kazan National Research Technological University, chair «Foreign languages in professional communication», associate professor, Candidate of pedagogical sciences. Tel.: 8-927-241-44-13. E-mail: gullrom@yandex.ru

УДК 364.6:34:378

КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ

М.В. Шмелёва (г.Ульяновск, Российская Федерация)

В статье систематизированы педагогические подходы, используемые в профессиональной подготовке социальных работников в образовательном процессе учреждений высшего профессионального образования, определен основополагающий – практико-ориентированный подход в формировании правовой компетентности.

Ключевые слова: педагогические основы правовой подготовки, правовая компетентность, компоненты профессиональной подготовки социальных работников, практико-ориентированный подход в обучении.

COMPONENTS OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN HIGH SCHOOL

M.V. Shmeleva (Ulyanovsk, Russian Federation)

Abstract. *In the article the pedagogical approaches used in the training of social workers in the educational process of higher education institutions, defined fundamental – a practice-oriented approach in the formation of legal competence.*

Keywords: *pedagogical foundations of legal training, legal competence, the components of the training of social workers, practice-oriented approach in training.*

Построение социального государства в Российской Федерации и обновление законодательства, актуализирует внимание к проблеме правового образования граждан в обыденной жизни, и правовой компетентности специалистов в их профессиональной деятельности. Современное развитие общества, повышение роли права в жизни людей, одновременно происходящий процесс модернизации образования, предъявляют все новые требования к подготовке специалистов социального профиля.

На основании образовательных стандартов РФ и с учетом квалификационной характеристики целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к активной социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. В тоже время, в числе самых актуальных остаются задачи, связанные с построением правового государства и гражданского общества. Выполнение этих задач зависит

не только от изменений в обществе и законодательстве, но и от отношения граждан к значимости института права, правовым гарантиям личности. По мере обновления законодательства и накопления соответствующей правоприменительной практики все более явным становится разрыв между новым демократическим законодательством и низким уровнем правовой культуры выпускников вузов.

Особую актуальность проблема профессионально-правовой подготовки специалиста, приобрела в сфере социальной работы, которая с конца 90-х годов XX века по настоящее время подверглась трансформации, появлению большого количества нормативно-правовых актов в сфере социального обеспечения, номенклатуры новых социальных учреждений. Таких как центры социальной помощи семье, детям-сиротам, и детям, оставшимся без попечения родителей, учреждения социального обслуживания пожилых граждан, и людей с ограниченными возможностями здоровья, медико-реабилитационные центры, миграционные центры, центры занятости и др. Их деятельность привела к существенному расширению и увеличению функциональных и ролевых обязанностей социального работника. Если оценивать основную роль социального работника, то он является специалистом, уполномоченным оказывать комплексную социальную помощь человеку, в соответствии с нормами действующего законодательства.

Следует также отметить высокий уровень охвата всех категорий населения нормами права социального обеспечения. Коллизийность и сложность

законодательства о социальном обеспечении является одним из препятствий на пути эффективной реализации жизненно важного права граждан – права на социальное обеспечение, при наступлении основных социальных рисков, связанных с достижением пенсионного возраста, установлением группы инвалидности, болезнью, производственным травматизмом, безработицей, потерей кормильца, материнством, а также в иных предусмотренных законом случаях.

Правовая компетентность является одной из наиболее значимых целей профессиональной подготовки специалистов социальной работы, достижение которой должно обеспечиваться усвоением не только большого блока правовых знаний, но и овладением системой профессионально значимых умений, которые позволят им применить свои знания в ситуации консультирования, исходя из особенностей клиента и специфики его проблемы.

Особое внимание сегодня обращено руководителями учреждений социальной защиты населения в плане формирования правовых знаний, умений и навыков выпускников, готовых оказать консультативно-правовую помощь молодым семьям, пожилым людям, и лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации в области семейного, гражданского, трудового законодательства, оказания помощи в оформлении документов для получения предусмотренных законом льгот, пособий, субсидий, алиментов и иных выплат.

В сфере пенсионного обеспечения и частично социального обслуживания существует достаточно деталь-

ная регламентация прав граждан всех возрастных категорий и социальных групп, что также усиливает внимание к проблеме правовой компетентности социальных работников.

Имеется потребность в уточнении некоторых аспектов процесса профессиональной подготовки социального работника. Важной представляется разработка методики, основанной на современных педагогических формах и технологиях, позволяющей сформировать правовую компетентность специалистов.

В этом случае, педагогическая цель профессиональной подготовки социального работника – это создание условий для приобретения индивидуальных профессионально значимых ориентаций, обеспеченных продуктивными изменениями в ценностно-мотивационных, когнитивных, эффективных и поведенческих структурах личности.

В процессе деятельности мы убедились, что должны быть соблюдены три условия. Первое связано с тем, что социальная работа, оставаясь новой для нашей страны профессией, требует уточнения границ компетентности специалистов, обеспечивающих те или иные виды социальных услуг. Особенно это относится к процессу правового консультирования. Понятие “консультирование” является родовым для различных видов консультативной практики. В рамках социальной работы его целесообразно дифференцировать от других видов услуг, которые могут оказывать специально подготовленные профессионалы. Такая дифференциация позволяет выделить специфический аспект профессиональной

подготовки социальных работников – а именно их подготовку к правовому консультированию, которое определено нами как вид помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, ориентированный на позитивные изменения их социально-правового положения, взаимодействия с социальным окружением. Целью такой профессиональной деятельности является – восстановление необходимого социального и юридического статуса клиента, оформление социальных гарантий, информирование по правовым вопросам, разрешение трудных жизненных ситуаций, возникающих как результат субъективного переживания индивидом неблагоприятных социальных условий. При этом процесс консультирования есть одновременно процесс обучения, наставления, содержанием которого и являются желательные изменения в социальном и юридическом статусе клиента. Научными основаниями консультирования являются в первую очередь те теории и концепции, в которых предпочтение отдается холистическому рассмотрению закономерностей взаимодействия индивида с собой и индивидом, обосновываются пути и способы помощи ему как саморазвивающейся личности. Практика консультирования требует приверженности профессионала системе ценностей, гуманизирующих взаимодействие клиента и консультанта, стимулирующих обоюдное стремление к личностному росту и позитивным изменениям [2, с.16].

Второе условие – это выбор педагогических целей и принципов построения содержания профессиональной подготовки социальных работников в

системе высшего профессионального образования.

Наконец, в третьих, необходимой и важной оказалась разработка процесса обучения, которая своими основными характеристиками наиболее полно соответствовала, с одной стороны, компонентам профессии социального работника, а с другой – выбранной педагогической системе. Вывод о необходимости многоуровневого и системного подхода к разработке педагогических основ правовой подготовки социальных работников подкрепляется и полученными нами эмпирическими данными о состоянии субъекта обучения. В целом лишь незначительная часть студентов изначально обладает психологическими качествами и, что еще более важно, ценностными ориентациями, адекватными требованиям их будущей профессии.

Традиционными средствами учебного процесса, обеспечивающими, в первую очередь усвоение некой суммы знаний, невозможно добиться необходимых личностных изменений.

Специфика профессии социального работника, выделенные профессиональные качества, определяют педагогические основы его профессиональной подготовки. Проанализированная работа позволила прийти к следующим заключениям, относительно педагогических целей, содержания и этапов подготовки социальных работников:

– профессиональные цели, ценности и смыслы требуют использования педагогических ориентации отличных от традиционно принимаемых приоритетов конкретных знаний и умений. Более значимыми оказыва-

ются профессионально социализирующие ориентиры, определяющие овладение социальной и личностной смысловой профессиональной деятельности. Поэтому целеполагание, отбор содержания обучения, характеристики учебного процесса целесообразно связывать с гуманистически и личностно-ориентированными педагогическими концепциями.

– цели и содержание профессиональной подготовки социальных работников определяются в рамках разработанного нами практико-ориентированного подхода в обучении, позволяющего сформировать правовую компетентность. Основная идея, положенная в его основу, заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем.

Центральным в предлагаемой нами технологии обучения является понятие учебного цикла, содержательно соответствующего тому или иному разделу учебной программы. Отбор дидактических средств, в рамках цикла производится таким образом, чтобы обеспечить последовательное изменение значимых профессиональных смыслов и образцов поведения в создаваемых правовых ситуациях: накопления профессиональных смысловых ориентации, когнитивно-аналитических, творческо-практических. При этом целесообразно выдерживать логику соответствия последовательности задач, решаемых внутри учебного цикла (воздействие новой или

проблемной информации на систему установок, изменение установок и закрепление новой системы установок и образцов поведения) и создаваемых педагогических ситуаций. Такое же соответствие следует соблюдать при выборе обучающих процедур, представляющих собой комбинации организационных практических форм и методов обучения, позволяющих формировать правовую компетентность. Практика профессиональной деятельности свидетельствует, что компетентность предполагает наличие у специалиста внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, сформированности профессионально-ориентированных ценностей и ответственного отношения к своей профессии.

В этой связи, важным становится:

- осуществление целенаправленных мер, ориентированных на усиление мотивации студентов;
- оперативное удовлетворение потребностей студентов на любой стадии обучения в получении знаний о новейшем законодательстве в области социального обеспечения;
- обеспечение профессионального становления специалиста социальной работы: профессиональное обучение, профессиональная адаптация, совершенствование профессионального роста;
- создание предпосылок саморазвития личности будущего специалиста социальной работы.

Реализация данных задач предполагает включение мотивационного, содержательного и организационно-деятельностного компонентов в педагогический процесс формирования

правовой компетентности. Мотивационный компонент определяется положительным отношением студента к будущей профессиональной деятельности.

Содержательный компонент включает то, что подлежит усвоению студентами для реализации заданных целей. При этом минимум определяется государственным стандартом, на основе которого разрабатываются учебные планы и программы конкретных учебных дисциплин. Данный компонент связан с усвоением определенных правовых знаний студентами, формированием правовых умений и навыков.

Организационно-деятельностный компонент представляет собой подсистему, позволяющую осуществлять реализацию целей и задач посредством организации обучающего взаимодействия с помощью определенных методов, организационных форм и технологий. Важнейшим условием достижения адекватных поставленным целями результатов становится соответствие им способов обучения (форм, методов, приемов) и способов организации взаимодействия между участниками учебного процесса (форм обучения).

Процесс, направленный на формирование правовой компетентности, определяется успешным овладением студентами теоретическими знаниями и формированием у обучаемых соответствующих умений и навыков. Целью профессиональной подготовки студентов, направленной на формирование правовой компетентности, является совокупность знаний, умений, навыков, которая дает специалисту

возможность выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами. Соответственно определяется круг задач профессионального обучения студентов: раскрыть роль правовой компетентности в профессиональной деятельности; рассмотреть теоретико-методологические знания по проблеме формирования правовой компетентности; научить применять на практике полученные знания, умения; сформировать мотивационную установку на дальнейшее формирование правовой компетентности [1, с.120].

В обучении правовым дисциплинам студентов неюридического профиля существует два подхода:

1) студенты наряду с отраслевыми дисциплинами изучают основы права, в процессе изучения которого осваивают основные понятия и определения, используемые в дальнейшем для изучения уже конкретных отраслей. Данный подход используется в курсе «Правоведение», «Основы социального государства и гражданского общества». Целями которого являются:

- усвоение категориально – понятийного аппарата;
- получение сведений об основных отраслях права, необходимых для будущей профессиональной деятельности;
- повышение правовой культуры.

В соответствии с целями изучения курса основными задачами являются:

- овладение понятийным аппаратом;
- вооружение студента правовым кругозором;

– привитие студентам ценностных ориентаций в жизни и в практической деятельности;

– формирование умения осмысливать социально-правовые явления и процессы.

2) студенты изучают правовые дисциплины и нормативно-правовые акты, необходимые для профессиональной деятельности. В Ульяновском государственном университете, студенты специальности/направления «Социальная работа» изучают дисциплины: «Правовые основы социальной работы», «Правовое обеспечение социальной работы», «Пенсионное обеспечение», «Правовые основы медико-социальной экспертизы», «Нормативные акты в социальной работе», «Социально-правовая защита различных категорий населения», «Государственное и муниципальное управление». Преподаватель акцентирует внимание на необходимой правовой компетентности студентов.

Задачи, сформулированные в рамках нашей работы, составлены в логике этапов профессионального становления и формирования правовой компетентности:

На теоретико-методологическом этапе решались задачи, направленные на формирование правовых знаний, умений и навыков работы с законодательно-правовой информацией. На это рассчитаны дисциплины: «Правовые основы социальной работы», «Правовые основы медико-социальной экспертизы», «Нормативные акты в социальной работе» и «Социально-правовая защита различных категорий населения».

На деятельностном этапе – задачи, направленные на умение оценивать и анализировать социально-правовые проблемы и явления. Здесь включен курс лекционных и семинарских занятий по дисциплинам: «Правовое обеспечение социальной работы», «Пенсионное обеспечение», «Социальное страхование».

Социально-правовые дисциплины способствуют формированию правовой компетентности будущего социального работника через свое содержание, организацию их изучения, через соответствующий характер взаимодействия субъектов. В рамках компетентностного подхода особое внимание уделяется задачному построению содержания, использованию современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения [1, с.160].

Результаты исследования показывают эффективность применяемого нами практико-ориентированного подхода в формировании правовой компетентности социальных работников. Анализ педагогического процесса свидетельствует о возросших рефлексивных способностях студентов вузов относительно собственной индивидуальности, участия в учебном процессе, профессионального самоопределения. В ходе обучения вырабатывается стойкое положительное отношение к учебному материалу, самому учебному процессу, к накоплению профессионально необходимых правовых знаний. Результаты диагностики учебного процесса показывают, что на каждом из исследованных этапов происходят качественные изменения в профессио-

нально-ценностных и смысловых ориентациях, которые соответствуют целям и задачам обучения, задаваемым практико-ориентированным подходом на этапе профессиональной подготовки студентов.

Источники:

1. Горбушина Мария Владимировна (Шмелёва М.В.). Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08. Ульяновск. 2007. 210 с. [Gorbushina M.V. (Shmelyova M.V.). Legal competence formation of future social work professionals in training in higher school: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08: Ul'yanovsk, 2007, 210 p. (In Russ.)]

2. Чернов Александр Юрьевич. Профессиональная подготовка социальных работников к консультированию: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Волгоград, 1997. 179 с. РГБ ОД. 61:98-13/153-9. [Chernov A.Y. Professional training of social workers to counseling: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08: Volgograd, 1997. 179p. RSL DD, 61:98-13/153-9 (In Russ.)]

References:

1. Gorbushina Mariya Vladimirovna (Shmeleva M.V.). Formirovanie pravovoy kompetentnosti u budushchikh spetsialistov sotsial'noy raboty v protsesse professional'noy podgotovki v vuze: dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. Ul'yanovsk. 2007. 210 s.

2. Chernov Aleksandr Yur'evich. Professional'naya podgotovka sotsial'nykh rabotnikov k konsul'tirovaniyu: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08: Volgograd, 1997. 179 s. RGB OD. 1997. 179 s. RGB OD. 61:98-13/153-9

Зарегистрирована: 09.06.2014

Шмелёва Мария Владимировна (г.Ульяновск), Ульяновский государственный университет, кафедра Педагогики профессионального образования и социальной деятельности факультета гуманитарных наук и социальных технологий, доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-905-035-12-70. E-mail: maria2581@mail.ru

Shmelyova Maria Vladimirovna (Ulyanovsk), Ulyanovsk state university, chair of Pedagogics of professional education and social activity of faculty of the humanities and social technologies, associate professor, Candidate of pedagogical sciences. Tel.: 8-905-035-12-70. E-mail: maria2581@mail.ru

УДК 37.0

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.А. Сулейманова (г.Казань, Российская Федерация)

В статье рассмотрены информационно-аналитические компетенции и описаны этапы формирования данных компетенций у студентов вуза. Предложены уровни и критерии сформированности информационно-аналитических компетенций студентов, основанием для которых является продвижение студентов от овладения отдельными информационно-аналитическими операциями к накоплению опыта разработки алгоритмов и сценариев информационно-аналитической деятельности.

Ключевые слова: *информационно-аналитическая деятельность, информационно-аналитические компетенции, формирование компетенций, этапы формирования компетенций, уровни сформированности компетенций.*

STAGES OF FORMATION OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENT

Е.А. Suleymanova (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The article explained informational and analytical competencies and described the stages of these competencies formation of university students. Criteria and levels of formation of informational and analytical competencies of students were proposed. Students' promotion from acquisition of detached informational and analytical operations to the accumulation of experience in the development of algorithms and scenarios of informational and analytical activity is the base for the criteria and levels.*

Keywords: *informational and analytical activity, informational and analytical competencies, competencies formation, stages of competencies formation, levels of competencies formation.*

Современная экономика диктует переход к инновационному, компетентностно-ориентированному образованию, удовлетворяющему востребованность информационно-аналитических компетенций специалиста, необходимых при работе в коллективе, ориентации на рынке труда, непрерывном образовании и самообразовании для карьерного роста, адаптации к изменяющимся условиям и направлениям профессиональной деятельности и др. Данные компетенции будущих специалистов могут быть обеспечены в инновационной образовательной среде профессионального учебного заведения на основе интеграции образования, науки и производства. Инновационная образовательная среда позволит обеспечить соответствие способов организации образовательного процесса и критериев его качества инновационным процессам в мировой образовательной политике [1]. Задачей среды является совершенствование организации учебного процесса, основанное на использовании компетентностного подхода в инновационных образовательных технологиях и информационно-коммуникационных технологий.

Сегодня есть все основания говорить о необходимости формирования информационно-аналитических компетенций студентов – будущих специалистов [2]. Соответственно ключевыми требованиями, предъявляемыми современным обществом к профессиональной деятельности человека, являются владение информационно-коммуникационными технологиями поиска, анализа, отбора, хранения, переработки информации, наличие опыта работы с информаци-

онно-аналитическими инструментами и осознанность действий при решении информационно-аналитических профессиональных задач.

Наиболее полно раскрывает понятие «информационная компетенция» ряд обозначенных ниже толкований. Так А. Семенов определяет состав информационной компетенции через умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [3]. Согласно А. Хуторскому [4] информационная компетенция формируется «при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет)» путем самостоятельного поиска, анализа, отбора, организации, преобразования, сохранения и передачи необходимой информации.

Заметим, что внутрикомпонентный состав информационных компетенций динамичен, и меняется в зависимости от овладения и использования новых, еще более эффективных информационно-коммуникационных технологий, характер и инструментарий которых дополняют аналитическим аспектом информационную деятельность. Поэтому информационные компетенции студентов на современном этапе могут быть дополнены аналитическими компетенциями и компетенциями самообучения, саморазвития такими как: продуктивный поиск информации в Интернет; оценка и классификация данных; структурирование и интерпретация ин-

формации; определение и разработка критериев, показателей и индикаторов профессиональной деятельности; визуализация полученных аналитических данных и др. [5].

Под информационно-аналитическими компетенциями предлагается понимать интегральную характеристику личности, позволяющую ей, применяя информационно-коммуникационные технологии, целесообразно и продуктивно осуществлять аналитическую деятельность. Структурно информационно-аналитические компетенции представлены в целостном единстве мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

– мотивационно-целевой: готовность к информационной деятельности, осознание своих действий на основе их осознанного анализа;

– когнитивный: знание методов и способов получения, хранения, анализа, классификации и интерпретации информации;

– деятельностный: опыт применения методов и способов получения, хранения, анализа, классификации и интерпретации информации, опыт организации и координации взаимодействия между людьми, опыт устной и письменной коммуникации;

– рефлексивно-оценочный: опыт выделения оснований, критериев и показателей для оценки хода и результатов выполнения учебных задач, опыт проведения самооценки, взаимооценки в образовательном процессе в среде информационно-коммуникационных технологий.

Формирование информационно-аналитических компетенций студентов вуза осуществляется в процессе

решения учебных задач, отражающих действия будущего специалиста по анализу профессиональной информации на основе применения компьютерных технологий. Поэтому содержание обучения необходимо конструировать, используя метод целесообразно подобранных задач предложенный Н. Рыжовой [6]. Этот метод позволяет составить учебные профессиональные задачи разного уровня (от простейших познавательных до сложных творческих задач) и расположить их в последовательности, которая, в рамках нашего исследования, соответствует карьерно-должностным этапам продвижения специалиста в процессе осуществления его профессиональной деятельности. Процесс формирования информационно-аналитических компетенций осуществляется поэтапно от овладения отдельными информационно-аналитическими операциями к накоплению опыта разработки алгоритмов и сценариев информационно-аналитической деятельности.

1 этап – операциональный - овладение информационно-аналитическими операциями. На этом этапе формируются умения-операции при решении индивидуальных задач: простой поиск информации (поиск по терминам), разделение на части, структурирование информации, сравнение объектов, выделение главного, самооценивание по заданным критериям.

2 этап – алгоритмический - разработка алгоритмов решения информационно-аналитических задач: в групповой деятельности формируются алгоритмы поиска информации с использованием языка запросов (сложные логические условия поиска), синтеза целого из отдельных частей,

систематизация данных, классификация по заданным основаниям, групповая разработка критериев оценки и взаимооценка по этим критериям.

3 этап – сценарный - разработка сценариев осуществления информационно-аналитической деятельности. При решении совместных задач на разработку сценариев профессионально-ориентированной информационно-аналитической деятельности формируются навыки поиска информации с помощью инструментов поиска (поиск на основе каталогов, фильтров, дополнительных параметров объекта поиска, т.е. студент уже способен выделить у объекта поиска какие-то характеристики: классификационные – отнесение объекта в каталог, критериальные – использование фильтров, параметрические – индивидуальные характеристики объекта поиска), выделение оснований классификации, генерирования нового объекта/новой информации, выделение критериев оценки и обобщение информации на их основе.

Для каждого этапа формирования информационно-аналитических компетенций студентов разрабатывается последовательность задач, способствующих освоению заявленных в компонентах знаний, умений, опыта деятельности и качеств личности. Так, на первом – операциональном - этапе при решении учебных профессиональных задач студенты осуществляют информационно-аналитическую деятельность по подробной инструкции – пооперационально; на втором – алгоритмическом – студенты изучают и осваивают алгоритмы информационно-аналитической деятельности по обобщенным инструкциям, а подробные операции в данных алгорит-

мах осуществляют самостоятельно; на третьем – сценарном – этапе формирования информационно-аналитических компетенций студенты самостоятельно разрабатывают сценарии информационно-аналитической деятельности на основе композиции алгоритмов и операций, освоенных на предыдущих этапах.

В процессе поэтапного формирования готовность студентов к деятельности перерастает в осознанное осуществление профессиональной информационно-аналитической деятельности; информационно-аналитические составляющие деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов качественно преобразуются в умения и опыт более высокого ментального содержания; когнитивный компонент и коммуникационные составляющие деятельностного компонента претерпевают в основном количественные изменения за счет расширения освоенных методов и способов осуществления информационно-аналитической деятельности и инструментальных средств коммуникаций и лишь в меньшей степени качественные изменения.

Для определения достигнутого студентами уровня сформированности информационно-аналитических компетенций необходимо сформулировать критерии и показатели его оценки: каждый компонент формируемых компетенций детерминруется мотивами и целями, знаниями и умениями, опытом применения этих знаний и умений на практике в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста.

Показатели и уровневые индикаторы для каждого критерия раскрыты в таблице 1:

Таблица 1.

**Критерии, показатели и уровневые индикаторы сформированности
информационно-аналитических компетенций студентов**

Критерий	Показатель	Индикаторы и уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
осознание мотивов и целей информационно-аналитической деятельности	целенаправленный интерес к информационно-аналитической деятельности	опосредованный интерес к информационно-аналитической деятельности, как интерес к выполнению учебного задания; затрудняется самостоятельно поставить цели своей деятельности	непосредственный интерес к информационно-аналитической деятельности, т.е. интересно искать, собирать, сравнивать, обобщать информацию и т.п.; самостоятельно ставит только общие цели деятельности	устойчивый интерес к информационно-аналитической деятельности; самостоятельно ставит общие и конкретные цели, направленные на решение задачи
наличие технологической базы информационно-аналитической деятельности	знание методов и средств осуществления информационно-аналитической деятельности	затрудняется самостоятельно применять имеющиеся знания в типовой ситуации	самостоятельно применяет имеющиеся знания в типовой ситуации	самостоятельно применяет имеющиеся знания в нестандартной ситуации
степень освоения технологической базы информационно-аналитической деятельности	опыт применения методов и средств осуществления информационно-аналитической деятельности	информационно-аналитическую деятельность осуществляет по подробной инструкции	информационно-аналитическую деятельность осуществляет по укрупненному алгоритму	генерирует новые способы информационно-аналитической деятельности на основе имеющегося опыта
сформированность рефлексивной культуры	опыт рефлексивно-оценочной деятельности	неполно и недостаточно аргументировано проводит самооценку и взаимооценку	полно и аргументировано проводит самооценку и взаимооценку по предложенным критериям и умеет скорректировать их	полно и аргументировано проводит самооценку и взаимооценку по самостоятельно разработанным критериям

С позиций деятельностного подхода в качестве критериев сформированности информационно-аналитических компетенций студентов вуза в нашем исследовании предлагаются следующие основания:

– осознание студентом мотивов и целей информационно-аналитической деятельности;

– наличие у студента технологической базы информационно-аналитической деятельности;

– степень освоения студентом технологической базы информационно-аналитической деятельности;

– сформированность у студента рефлексивной культуры.

Достигнутый уровень информационно-аналитических компетенций студентов определяется процентом от набранных студентом на данном этапе баллов по отношению к максимальному баллу этапа: низкий – менее 60%, средний – 61-84%, высокий – 85% и более.

В заключении отметим, что предложенное поэтапное формирование информационно-аналитических компетенций студентов вуза эффективно, что подтверждается данными, полученными нами в трехлетнем экспериментальном исследовании.

Источники:

1. *Волик О.Н.* Алгоритмы информационно-средового взаимодействия субъектов в системе образования // *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*. 2011. Т. 14. № 4. С. 448-456. [Volik O.N. Algorithms subjects information environment interactions in the education system// *Obrazovatel'nye tekhnologii i*

obshchestvo (Educational Technology & Society). 2011. Vol. 14. № 4. p.448-456. (In Russ.)]

2. *Кирилова Г.И., Волик О.Н., Грунис М.Л., Шубина Е.А.* Проблемы и перспективы создания и использования банка информационных инноваций // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. 2011. Т. 8. № 1. С. 26-34. [Kirilova G.I., Volik O.N., Grunis M.L., Shubina E.A. Problems and prospects of creating and using a bank of information innovation // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*. 2011. Vol. 8. No. 1. p.26-34. (In Russ.)]

3. *Семёнов А.Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: Изд-во МИПКРО, 2000. [Semyonov A.L. The role of information technology in general secondary education. Moscow: Publishing house MIPKRO, 2000. (In Russ.)]

4. *Хуторской А.В.* Определение обще-предметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [Khutorskoy A.V. Definition of general subject content and core competencies as a characteristic of the new approach to the design of educational standards// *Internet Journal «Eidos»*. 2002. 23 April. Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (In Russ.)]

5. *Кирилова Г.И.* Исследовательская компетентность специалиста информационного общества // *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*. 2008. Т. 11. № 4. С. 390-395. [Kirilova G.I. Specialist information society research competence // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo (Educational Technology & Society)*. 2008. Vol. 11. No. 4. p.390-395. (In Russ.)]

6. *Лантев В.В., Рыжова Н.И., Швецкий М.В.* Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки будущих учителей информа-

тики: монография. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003. 352 с. [Laptev V.V., Ryzhova N.I., Shvetskiy M.V. Methodological theory of learning IT: fundamental aspects of the training of future IT teachers: monographs. SPb.: Publishing house of SPb. University, 2003. 352 p. (In Russ.)]

References:

1. Volik O.N. Algoritmy informatsionno-sredovogo vzaimodeystviya sub"ektov v sisteme obrazovaniya // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* (Educational Technology & Society). 2011. T. 14. № 4. S. 448-456.
2. Kirilova G.I., Volik O.N., Grunis M.L., Shubina E.A. Problemy i perspektivy sozdaniya i ispol'zovaniya banka informatsionnykh innovatsiy // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo jenergeticheskogo universiteta*. 2011. T. 8. № 1. S. 26-34.
3. Semjonov A.L. Rol' informacionnykh tehnologij v obshhem srednem obrazovanii. M.: Izd-vo MIPKRO, 2000.
4. Khutorskoy A.V. Opredelenie obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov // *Internet-zhurnal «Eydos»*. 2002. 23 apr. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
5. Kirilova G.I. Issledovatel'skaya kompetentnost' spetsialista informatsionnogo obshchestva // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* (Educational Technology & Society). 2008. T. 11. № 4. S. 390-395.
6. Laptev V.V., Ryzhova N.I., Shvetskiy M.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike: aspekty fundamental'noy podgotovki budushchikh uchiteley informatiki: monografiya. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2003. 352 s.

Зарегистрирована: 16.05.2014

Сулейманова Елена Александровна (г.Казань), Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, лаборатория информатизации профессионального образования. Тел.: (843) 5-60-51-79. E-mail: elena.a.suleymanova@gmail.com

Suleimanova Elena A. (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Laboratory Informatization vocational education. Tel.: (843) 5-60-51-79. E-mail: elena.a.suleymanova @ gmail.com

УДК 378

РАЗВИТИЕ ЛЕКЦИИ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Г. Гайнутдинов (г.Казань, Российская Федерация)

Раскрываются основные характеристики лекции как формы организации обучения в высшей школе; дан краткий анализ диссертационных исследований в области форм организации обучения за последние годы; сделан акцент на

рассмотрении вопроса о развитии лекции в условиях повсеместного внедрения информационно-компьютерных технологий и формирования Интернет-пространства.

Ключевые слова: форма организации обучения; лекция в вузе; информационно-компьютерные технологии; Интернет-пространство

LECTURE DEVELOPMENT AS A FORM OF TRAINING ORGANIZATION IN HIGH SCHOOL IN TERMS OF EDUCATION INFORMATIZATION

R.G. Gainutdinov (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The main characteristics of the lecture revealed as a form of organization of education in high school, a brief analysis of dissertation research in the field of organizational forms of learning in recent years; emphasis on examining the development of lectures under the widespread introduction of information and computer technologies and the growth of Internet space.*

Keywords: *form of learning organization; lecture at the university; information and computer technology; Internet space.*

Современный этап развития образования характеризуется переходом от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества. Отмечается, что становление нового типа общества «требует не просто внедрения в обучение информационных технологий, а новой методологической основы всей системы образования, радикального обновления его целей и содержания, форм, методов и средств обучения [1, с.3]. Переход означает, прежде всего, выход на главную роль проективного начала, отказ от понимания образования как получения готового знания, изменение роли преподавателя, использование для получения знаний компьютерных сетей. Все это изменяет цели обучения, его содержание, формы, методы и средства.

Остановимся в этой связи на анализе вопроса о развитии лекции как формы организации обучения в профессиональной школе. Внимание к этой форме не случайно. Во-первых, несмотря на модернизационные процессы, которые касаются целей, содержания, форм и методов обучения и контроля, лекция как форма организации обучения продолжает занимать важное место в подготовке бакалавров и специалистов. Достаточно сказать, что на долю лекций в учебном процессе приходится около 40,0 % учебного времени. Во-вторых, в новых условиях повсеместного внедрения информационно-компьютерных технологий, использования Интернет-пространства в системе образования традиционная лекция видоизменяется как форма организации обучения с тем, чтобы отвечать новым вызовам времени. Внедрение в лекционные занятия

презентаций и мультимедийных технологий сопровождается разработкой новых педагогических методик при проведении активных форм лекций. Для организации самостоятельной работы по изучению лекционного материала создаются электронные учебные пособия, конспекты лекций. Многообразие возможностей, предоставляемых данными техническими средствами, модернизирует лекцию.

В то же время, развитие лекции, осуществляемое достаточно активно в практике обучения, не находит еще должного внимания со стороны исследователей с тем, чтобы разработать и предложить практике выводы по проектированию и реализации лекции в условиях информатизации образования. Лекция – это особая конструкция учебного процесса, когда преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает учебный материал, а студенты его активно воспринимают. Благодаря тому, что учебный материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме, лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации. При проведении лекции учитываются в целом композиция, содержание, подбор примеров и иллюстраций, дидактическое и методическое оформление, расчет времени, состав слушателей, приемы активизации внимания, связь с предыдущим материалом, основные вопросы для запоминания и записи в ходе лекции, литература для самостоятельной работы. Живая речь преподавателя непосредственно воздействует на формирование знаний студентов и на успешность учебного процесса в целом. Следует отметить

и такой важный факт, что лекционное изложение учебного материала опирается на такие дидактические принципы обучения, как системность, фундаментальность, наглядность, которые в совокупности ответственны за качество фундаментальной подготовки бакалавров и специалистов [2; 3].

На современном этапе развития образования под влиянием новых информационно-компьютерных технологий и Интернета изменилось содержание понятия образовательное пространство. Традиционно педагог находился в среде конкретного класса, учебной группы и учебного заведения. Образовательная среда была привязана к конкретному учебному заведению с его ресурсами (кадровыми, информационными, материально-техническими и т.п.). В результате информатизации и компьютеризации образования окружающая педагога внешняя среда расширилась до глобальных масштабов. Информация, доступная ранее лишь некоторым, благодаря интернету стала легко доступной каждому. Это резко изменило роль и место педагога, ибо доступ к информации обучающегося и педагога стал одинаковым, но уровни понимания разные. В этих условиях существенно возросла роль таких умений, как осуществлять выбор, находить необходимую информацию и проектировать учебный процесс [4; 5; 6].

Общедоступность информации ведет также к изменению роли и места различных форм организации обучения [7]. Существенно возрастает значение и качество самостоятельной работы студентов. Однако и лекция получает развитие: в практике обуче-

ния появляются новые ее виды (лекция-визуализация; веб-лекция, слайд-лекция, лекционный электронный комплекс и др.); меняется структура лекции и формы учебной деятельности студентов, формы коммуникации; возникают новые сетевые схемы взаимодействия лекции и других форм организации обучения; изменяются и внешние, пространственно-временные характеристики лекции.

Вопросы информатизации высшего образования находятся в поле зрения многих исследователей. Им посвящены труды таких ученых, как А.В. Коржуев, Г.И. Кирилова, В.В. Кондратьев, В.А. Попков, И.В. Роберт, В.А. Тестов и другие [1; 5; 6; 8; 9]. Если говорить о теоретических аспектах развития лекции, то изучение вопроса показало, что имеет место интерес исследователей к этой форме организации обучения. Различным аспектам совершенствования вузовских лекций посвящены работы таких ученых, как Е.И. Аксенова, А.А. Вербицкий, Г.Г. Даниленкова, Г.И. Ибрагимов, Р.Л. Идиатулло, В.С. Ильин, М.И. Махмутов, Л.А. Мирошниченко, Р.А. Низамов, А.М. Новиков и др. За последние десять лет написано свыше 13 кандидатских диссертаций, посвященных различным сторонам развития лекции как формы организации обучения в высшей школе. В этих работах раскрыты, в частности, такие вопросы развития лекции, как: проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы (О.В. Гордеева, 2003, 13.00.02), педагогические условия совершенствования организационной формы обучения студентов-якутов:

на примере лекционных занятий (Борисова М.С., 2003, 13.00.01), лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся (И.В. Белицын, 2003, 13.00.02), лекция в вузе как средство активизации познавательной деятельности студентов педагогического университета (Г.Н. Кисметова, 2004, 13.00.08), методика создания и применения динамических слайд-лекций при обучении физике вуза (Е.И. Аксенова, 2005, 13.00.02), современные лекционные демонстрации по разделу: волновая оптика курса общей физики (А.В. Селиверстов, 2005, 13.00.02), мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам (Семенова Н.Г., 2007, 134.00.02), обучение студентов способам кодирования учебно-научной лекционной речи (О.А. Ласковец, 2009, 13.00.02), повышение эффективности лекций по физике на основе применения информационно-коммуникативных средств (В.В. Леменкова, 2010, 13.00.02), повышение эффективности обучения в вузах МЧС России на основе увеличения информационного накопления лекций (С.А. Техтеренов, 2010, 13.00.08), применение технологий лекционного экспресс-контроля (А.М. Новиков, 2010, 13.00.08), лекционный электронный комплекс как средство активизации учебной деятельности студентов вуза (Н.М. Виштак, 2011, 13.00.08), формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-

дискурсивного подхода (Т.В. Макаревич, 2012, 13.00.02). Эти исследования мы разделили на несколько групп.

Первая группа исследователей (Г.Г. Даниленкова, Л.А. Мирошниченко, Р.А. Низамов, Г.Н. Кисметова и др.) в своих трудах рассматривали дидактические условия формирования учебной деятельности студентов на вузовской лекции. Вторая группа работ (Е.И. Аксенова, И.В. Белицын, Н.М. Виштак, В.В. Леменкова, А.В. Селиверстов, Н.Г. Семенкова и др.) посвящена вопросам применения лекции в условиях электронного обучения, путем активного использования информационных и мультимедийных средств. Третья группа исследователей (М.А. Маллаев, Т.В. Макаревич и др.) раскрывает проблемы использования лекций и семинаров для развития профессионально – методической компетенции студентов языкового вуза.

Обращает на себя внимание тот факт, что примерно половина диссертационных работ выполнено по вопросам, связанным с совершенствованием лекции на основе применения информационно-компьютерных технологий. Причем удельный вес таких исследований растет с годами, что объясняется тем фактом, что ИКТ входят в образовательный процесс высшей школы все шире и глубже.

Еще один вывод из анализа выполненных диссертационных исследований по проблеме лекции как формы организации обучения – все работы носят методический характер, ибо относятся к специальностям 13.00.02 – теория и методика обучения (предмету) или 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Нет ни одной работы, относящейся к специальности 13.00.01 – общая педагогика, теория и история педагогики. Это говорит о том, что шел процесс накопления определенного научно-методического опыта в области развития лекции как формы организации обучения, который сегодня требует теоретического осмысления и обобщения с тем, чтобы выявить и разработать дидактические характеристики современной лекции в вузе в условиях информатизации образования.

Анализ существующих исследований позволяет сделать вывод о недостаточной изученности современной лекции в вузе в условиях информатизации образования. Совершенствование вузовских лекций касается оптимизации процесса их подготовки. Одновременно в данных исследованиях недостаточно уделено внимание вопросам использования программных средств учебного назначения, использованию различных типов лекций, что является важным в современных условиях модернизации образовательного процесса в вузах. Остались лишь фрагментно рассмотренными вопросы проектирования и реализации лекций с учетом информатизации современного высшего профессионального образования.

Сегодня мы наблюдаем ситуацию, когда инновационная практика развития лекции как формы организации обучения в вузе, опережает педагогическую теорию, которая не успевает за практикой. Многие преподаватели готовят материалы к своим лекциям, используя персональный компьютер для поиска необходимой информации в сети Интернет. С другой стороны

практически все студенты используют для собственного образования глобальную сеть Интернет. При этом Интернет выполняет две основные функции: во-первых, информационную, поскольку Интернет является универсальным ресурсом, источником информации по многим дисциплинам. Кроме этого он позволяет и хранить необходимую информацию; во-вторых, коммуникативную функцию, поскольку Интернет позволяет студентам осуществлять коммуникацию как между собой, так и с преподавателем.

В нашем исследовании осуществлялась опытно-экспериментальная проверка одного из вариантов структуры лекции с использованием Интернет-ресурсов: ориентировочный этап, на котором студенты делятся на несколько групп, даются задания каждой группе; исполнительский этап, где осуществляется самостоятельная работа студентов в сети Интернет, результатом которого является подготовка каждой группой выступления по заданной теме; контрольно-систематизирующий этап, на котором имеет место представление и обоснование в ходе дискуссии результатов каждой группы, осуществляется анализ и оценка результатов выполнения заданий. Предварительные результаты исследования позволяют говорить о том, что такая форма лекции повышает интерес студентов к изучаемой теме, формирует у них компетенции самостоятельной работы и работы в команде, развивает чувство ответственности за процесс и результаты учебной деятельности.

Источники:

1. *Тестов В.А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2012. №4. С.3-10. [Testov V.A. Information society: the transition to a new paradigm in education // Pedagogika. 2012. №4. p.3-10. (In Russ.)]

2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе. М.: Высшая школа, 1991. 207 с. [Verbitskiy A.A. Active learning in higher education. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 207 p. (In Russ.)]

3. *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высшая школа, 1975. 316 с. [Zinov'ev S.I. Educational process in Soviet higher education. Moscow: Vysshaya shkola, 1975. 316p. (In Russ.)]

4. *Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.* Теория обучения. Учебное пособие для студентов / Под ред. Г.И. Ибрагимова. М.: «Владос», 2011. 383 с. [Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M. Learning theory. Textbook for students / Edited G.I. Ibragimov. Moscow: «Vlados», 2011. 383p. (In Russ.)]

5. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Эгвес», 2008. 136 с. [Novikov A.M. Postindustrial education. Moscow: Publishing house «Egves», 2008. 136 p. (In Russ.)]

6. *Роберт И.В.* Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика. 2012. №9. С. 25-37. [Robert I.V. Didactics development under conditions of education informatization // Pedagogika. 2012. №9. p.25-37. (In Russ.)]

7. *Ибрагимов Г.И.* Форма организации обучения как дидактическая категория // Педагогика. 2009. №6. [Ibragimov G.I. Form of training as a didactic category // Pedagogika. 2009. № 6. (In Russ.)]

8. *Попков В.А., Коржухов А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Академический проект, 2010. 341 с. [Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and practice of higher education. Moscow: Academic Project, 2010. 341 p. (In Russ.)]

9. Реализация информационно-средового подхода в профессиональном образовании. Учебно-методическое пособие / под ред. Г.И. Кириловой. Казань: ИПП ПО РАО, 2012. 104 с. [Implement information and environmental approach in professional education. Teaching aid / Edited G.I. Kirilova. Kazan: IPPPE RAE, 2012. 104 p. (In Russ.)]

References:

1. *Testov V.A.* Informatsionnoe obshchestvo: perekhod k novoi paradigme v obrazovanii // *Pedagogika*. 2012. №4. S.3-10.

2. *Verbitskii A.A.* Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole. M.: Vysshaya shkola, 1991. 207 s.

3. *Zinov'ev S.I.* Uchebnyi protsess v sovetsoi vysshei shkole. M.: Vysshaya shkola, 1975. 316 s.

4. *Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M.* Teoriya obucheniya. Uchebnoe posobie dlya studentov / Pod red. G.I. Ibragimova. M.: «Vlados», 2011. 383 s.

5. *Novikov A.M.* Postindustrial'noe obrazovanie. M.: Izd-vo «Egves», 2008. 136 s.

6. *Robert I.V.* Razvitie didaktiki v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya // *Pedagogika*. 2012. №9. S. 25-37.

7. *Ibragimov G.I.* Forma organizatsii obucheniya kak didakticheskaya kategoriya // *Pedagogika*. 2009. № 6

8. *Popkov V.A., Korzhuev A.V.* Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya. M.: Akademicheskii proekt, 2010. 341 s.

9. Realizatsiya informatsionno-sredovogo podkhoda v professional'nom obrazovanii. Uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. G.I.Kirilovoi. Kazan': IPP PO RAO, 2012. 104 s.

Зарегистрирована: 12.05.2014

Гайнутдинов Раиль Габделбарович (г.Казань), Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, аспирант. Тел.: 8-950-327-24-17, 8-965-602-31-69. E-mail: railchik90@mail.ru

Gainutdinov Rail Gabelbarovich (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, a graduate student. Tel.: 8-950-327-24-17, 8-965-602-31-69. E-mail: railchik90@mail.ru

УДК 378.095

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Г.Р. Ситдикова (г. Казань, Российская Федерация)

Данная статья посвящена основным направлениям реформирования системы повышения квалификации. Рассмотрены процесс, организация, структура повышения квалификации в различных зарубежных странах, имеющих свою определенную специфику, что объясняется их историческими традициями, кадровой политикой. Показана потребность в объединении сил иссле-

дователей разных стран в области системы образования, когда актуальным становится взаимное изучение и обмен приобретенного опыта.

Ключевые слова: система повышения квалификации, глобализация, курсы повышения квалификации, краткосрочные курсы, долгосрочные курсы, система образования, постдипломное образование.

THE MAIN DIRECTIONS OF THE TRAINING REFORM

G.R. Sitdikova (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *This article focuses on the main directions of reforming the training system. The process, organization, structure training in various foreign countries are considered, each has its own specific character, because of their historical traditions, personnel policy. This article shows the need to unite the forces of researchers from different countries in the field of education system, when mutual learning and exchange of experience becomes relevant.*

Key words: *the system of training, globalization, training courses, short courses, long term courses, the education system, post-graduate education.*

В современных условиях вопрос подготовки квалифицированных кадров является важным для любого образовательного учреждения. Успешность решения этого важного вопроса зависит от разработки теоретической и практической обоснованности процесса повышения квалификации педагогических кадров. Повышению уровня способствуют различные курсы повышения квалификации, семинары и конференции, круглые столы, получение дополнительного образования.

Повышение качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны. Сегодня система повышения квалификации является одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образова-

тельных потребностей значительной части специалистов-практиков.

В современных условиях возникает реальная потребность в разработке теоретических основ совершенствования системы повышения квалификации преподавателей и их реализации на практике. Реформирование российской системы повышения квалификации преподавателей требует учета мирового опыта подходов к обучению в процессе повышения квалификации педагогических кадров. В отечественной теории и методике профессионального образования необходимо изучение зарубежного опыта повышения квалификации преподавателей и возможности его адаптации к условиям российской действительности. Актуальность данных исследований определяется включением России в Болонский процесс. В условиях расширяющейся взаимосвязи между всеми странами мира развитие системы

повышения квалификации преподавателей в России необходимо рассматривать неотрывно от развития мирового образовательного пространства. В отечественной педагогической науке накоплен определенный потенциал для сравнительного анализа систем образования в странах Европы (Б.Л. Вульфсон, В.Б. Гаргай, И.М. Курдюмова, Н.Д. Никандров, и др.) и Америки (Б.С. Гершунский, Г.Б. Андреева, В.Б. Гаргай, Н.А. Бирюкова и др.).

Широта задач, стоящих перед российскими специалистами, требуют учета мирового опыта в области повышения квалификации, изучая который сможем уберечься от неверных решений и даже приобрести источник новых подходов, осмысления человеческих ценностей и приоритетов. В условиях глобализации, когда растет мобильность людей, приобретаются всё новые связи, развиваются средства коммуникации, возникает объективная потребность в объединении сил исследователей разных стран в области системы образования. Актуальным становится взаимное изучение и обмен приобретенного опыта [1].

Процесс, организация, структура повышения квалификации в различных странах имеет определенную специфику. Различия существуют как в целях и задачах, так и периодичности и продолжительности курсов. В зарубежных странах система повышения квалификации объясняется их историческими традициями, кадровой политикой.

Повышение квалификации учителей в Англии на официальном уровне начинается в 70-е гг. XX в.

В этот период наблюдался острый дефицит педагогических кадров, в связи с чем преподаватели допускались к работе в без специальной подготовки. В конце XIX в. Начинает создаваться обширная сеть курсов повышения квалификации для работающих преподавателей, деятельность которых не была стеснена официальными учебными программами и носила просветительский характер [2]. Систематические курсы начали разрабатываться приват-доцентом Кембриджского университета, молодым астрономом Д. Стюартом [6]: по каждому предмету, слушатели получали конспекты лекций, самостоятельную работу, рекомендуемую литературу для ознакомления; после чего им читался один или несколько лекционных курсов; каждая лекция завершалась повторной беседой или семинаром, на котором обсуждались проблемные вопросы. Другой метод был разработан А. Беллом и Д. Ланкастером: один преподаватель приходился на сотню или более учителей, привлекал себе в помощники старост-«мониторов», которые передавали полученные знания членам своих подгрупп. Основное внимание уделялось повышению профессиональной компетентности преподавателей, предмету преподавания. К середине 70-х гг. со сменой данной ситуации изменились цели повышения квалификации. Потребность в новых педагогических кадрах уменьшилась, внимание перешло к последипломному обучению. Система педагогического образования в Англии осуществляется на трех уровнях: начальный уровень, пробный год,

последипломное образование. Подготовка учителей включает в себя теоретическую и практическую подготовку, прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов с отрывом и без отрыва от работы, занятия в учительских центрах. Специалисты в области повышения квалификации в Англии приходят к выводу, что социальный и технический прогресс государства напрямую зависит от состояния образования при условии непрерывного профессионального роста преподавателей. В 1987 г. был принят «Общенациональный куррикулум», при котором процесс обучения рассматривался в единстве всех компонентов – целей, содержания, методов и форм обучения, сферы воспитания и др.

Повышение квалификации преподавателей в Соединенных штатах Америки основывается на «социально-психологическом» подходе. В 40-60 гг. в некоторых колледжах, университетах, имелись курсы по повышению квалификации учителей, но они почти повсюду были платные. Большинство курсов занимались не вопросами профессионального образования, а повышением специально-предметного уровня малоквалифицированных учителей (Р. Болам, Е. Хендерсон), к задачам повышения квалификации относилось ознакомление преподавателей с содержанием новых программ, учебников, учебных пособий. По этой причине все курсы носили узкоспециализированный характер.

В 60-80 гг. происходит становление системы постдипломного педагогического образования – организа-

ция краткосрочных и долгосрочных курсов повышения квалификации при университетах и педагогических колледжах; формирование на федеральном и местном уровнях государственного аппарата руководства, управления и финансирования повышения квалификации (Бюро и Агентства повышения квалификации; Национальный институт образования; Национальный научный фонд). Современный этап направлен на совершенствование системы повышения квалификации учителя – внимание уделяется вопросам формирования учебных целей, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, применения современных технологий, обработку новых образовательных методик, установление обратной связи в системе «учитель-ученик» [3].

Под влиянием идей социальной психологии изменился сам подход к разработке программ повышения квалификации. Материалом для их содержания становятся разнообразные аспекты социально-психологической деятельности педагогического персонала. Для учителей предметов *гуманитарного цикла* колледжа А. Чикеринг разработал программу «Эмпайер» («Empire») по повышению квалификации. Данный проект «Эмпайер» позволил определить наиболее существенные личностные характеристики обучающихся и соотносить эти новообразования с учебными компонентами. Для преподавателей *дисциплин естественнонаучного цикла* (в Университете Прибрежной Каролины) предлагаются программы повышения квалификации, в ко-

торых большое внимание уделяется сопряжению естественнонаучных и гуманитарных знаний, с включением в программы предметов эстетического цикла, которые благотворно влияют на развитие креативных способностей обучаемых. Под руководством профессора университета Л. Спринтола в штате Северной Каролины была разработана программа «Преднамеренного психологического вмешательства» («Intentional psychological intrusion»). Цель – активизация и стимуляция процесса личностного роста. Контроль за работой преподавателя состоит из трех этапов: организационно-диагностический, коррекционный, практикум. Работа по каждому этапу оценивается и корректируется инструктором. Программа «ОД» (Organization Development) – «развитие организации». Основой данной программы являются два существенных положения: целью изменений является система, а агентами этих изменений становятся члены организации. К традиционным оценкам (академическая успеваемость учащихся, исполнительская дисциплина) добавлены такие системные характеристики, как способность образовательной организации создать наиболее эффективные каналы коммуникации, предусмотреть гибкость структуры, необходимую для решения быстро меняющихся задач и создать условие для реализации творческих способностей каждого члена педагогического коллектива. В США повышение квалификации педагогических кадров осуществляется на базе университетов, колледжей и школ [3].

Во Франции до недавнего времени не существовало специально организованной государственной системы повышения квалификации, она начала формироваться лишь в 70-е гг. Центром данной работы стали школы, которые несли ответственность за организацию и проведение ее. Практические занятия состояли из стажировок в базовых школах, где полученные знания проверялись в практике учебных заведений.

Система повышения квалификации преподавателей становилась одним из главных пунктов французского образования, являлась важным средством улучшения качества обучения. Изначально внимание уделялось в основном переподготовке учителей начальной школы, позже началась реализация целостного плана повышения квалификации, охватывающая учителей начальных школ, колледжей и лицеев, а также всех работников государственной системы образования.

В основе современной системы повышения квалификации учителей Франции лежат следующие принципы: усовершенствование учителей как основная часть всей организации школьной системы; охват повышением квалификации всех работников образования; непрерывность процесса усовершенствования педагогического персонала в период всей профессиональной деятельности. Основная роль в системе повышения квалификации принадлежит Академическим миссиям по переподготовке работников системы национального образования, созданным в 1982 г. по числу академий (учебных округов). Работа в миссиях производится ректором Академии в

тесной связи с Министерством национального образования. Занятия проходят в течение учебного года с отрывом от работы. В задачи Академических миссий входит планирование и организация курсов повышения квалификации для всех работников системы образования.

Шведская концепция повышения квалификации учителей включает две трактовки этого понятия 1) обучение, ориентированное на расширение возможности педагогической деятельности (направленно на учебу, основной целью которой является подготовка в рамках специфических программных требований, вырабатываемых внутри системы); 2) глубокая теоретическая подготовка, обеспечивающая присвоение звания доктора или магистра.

Содержание повышения квалификации по шведской классификации следующие: повышение квалификации, ориентированное на связь и с базовой подготовкой преподавателей (имеются компоненты, которые требуют расширения после приобретения определенного профессионального опыта); повышение квалификации с локально определяемым содержанием (ориентация на определенную школу); повышение квалификации с центрально или регионально определенным содержанием; повышение квалификации, где содержание определяется педагогическими реформами или пересмотром учебных программ; повышение квалификации, содержание которого определяется специфическими индивидуальными потребностями преподавателей. В процессе повышения квалификации решаются такие задачи, как: совершенствование пре-

подавательской деятельности всего педагогического коллектива или группы преподавателей; исправление или развитие навыков преподавательской деятельности конкретного преподавателя; расширение опыта конкретного преподавателя с целью его карьерного продвижения; развитие профессиональных знаний преподавателя; расширение личностного, общего образования отдельного преподавателя.

В Нидерландах целью повышения квалификации является влияние на профессиональное поведение преподавателя, задачи – стимулирование профессиональной компетентности и развитие учителя; улучшение школьной практики преподавания; применение в школьном преподавании инновационных разработок.

В настоящее время наиболее популярно школьно-ориентированное повышение квалификации учителей. Термин «повышение квалификации» заменяется термином «развитие штата учителей». Этим подчеркивается, что новые знания, навыки, понятия предназначены для всех учителей данной школы, а не для одного учителя. Содержание программы повышения квалификации должно быть направлено на профессиональную сферу и иметь четкое определение целей. Предметно-значимое соотнесение программ с работой поможет формировать практические навыки. Активное вовлечение учителей в учебную деятельность и предоставление сверхпрограммного времени для самообразования в рамках повышения квалификации на курсах обогащает знания учителей.

В Норвегии функции повышения квалификации осуществляет Центр

образования учителей. Он объединяет педагогические курсы (семинары), работающие на постоянной основе в городах Осло, Берген, Трондхейм; школьные службы по гуманитарным и общественным наукам; школьные службы по точным наукам.

Программы повышения квалификации направлены на совершенствование имеющихся и (или) освоение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, выполнения трудовых функций, повышения уровня квалификации. Программа направлена на достижение более высокого уровня квалификации для обновления профессиональных знаний и навыков в рамках того же вида профессиональной деятельности. Программа профессионального развития направлена на качественное изменение имеющейся квалификации путем совершенствования профессиональных компетенций в соответствии с новыми социально-экономическими, технологическими условиями и (или) российскими и международными требованиями и стандартами.

Источники:

1. *Гаргай В.Б.* Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): диссертация... д-ра пед. наук: 13.00.01 Новосибирск, 2006. 446 с. [Gargai V.B. Advanced teachers training development in the UK (the end of XIX – XX centuries end.): dissertation of the doctor of pedagogical sciences: 13.00.01 Novosibirsk, 2006. 446p. (In Russ.)]

2. *Гаргай В.Б.* Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.). Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2001. 251 с.

[Gargai V.B. Advanced teachers training development in the UK (the end of XIX – XX centuries end.) / V.B. Gargai. Novosibirsk: Publishing House NIPKandPRO, 2001. 251p. (In Russ.)]

3. *Гаргай В.Б.* Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании). Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. 172 с. [Gargai V.B. Modern models of teacher training in the West (based on U.S. and UK). Novosibirsk: Publishing House NIPKandPRO, 2002. 172p. (In Russ.)]

4. *Ибрагимов Г.И.* Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. 2011. № 4. С. 4-14. [Ibragimov G.I. Innovative learning technologies in the conditions of the competency approach implementation // Innovation in Education. 2011. No. 4. p.4-14. (In Russ.)]

5. *Трегубова Т.М.* Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // *Казанский педагогический журнал*. 2013. №3. С.33-39. [Tregubova T.M. Comparative studies in the field of professional education: major trends and problems of adaptation // *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2013. No. 3. p.33-39 (In Russ.)]

6. *Ashmore O.* University adult / Continuing education for the postindustrial society / Ed. by Costello N. and Richardson M. Milton Keynes, 1982. P. 47-56.

References:

1. *Gargay V.B.* Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii uchiteley v Velikobritanii (konets XIX – konets XX vv.): dissertatsiya... d-ra ped. nauk: 13.00.01 Novosibirsk, 2006. 446 s.

2. *Gargay V.B.* Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii uchiteley v Velikobritanii (konets XIX konets XX vv.). Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2001. 251 s.

3. Gargay V.B. *Sovremennye modeli povysheniya kvalifikatsii uchiteley na Zapade (po materialam SShA i Velikobritanii)*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2002. 172 s.

4. Ibragimov G.I. *Innovatsionnye tekhnologii obucheniya v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda // Innovatsii v obrazovanii*. 2011. № 4. S. 4-14.

5. Tregubova T.M. *Komparativnye issledovaniya v oblasti professional'nogo obrazovaniya: osnovnye trendy i problemy adaptatsii // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2013. №3. S. 33-39.

6. Ashmore O. *University adult / Continuing education for the postindustrial society / Ed. by Costello N. and Richardson M. Milton Keynes, 1982. P. 47-56.*

Зарегистрирована: 15.05.2014

Ситдикова Гульназ Ринатовна (г.Казань), Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, старший преподаватель, аспирант ИПП ПО РАО. Тел.: 8-927-405-06-02. E-mail: gelyam@mail.ru

Sitdikova Gulnaz Rinatovna (Kazan), the Kazan cooperative institute of the Russian university of cooperation, the senior teacher, the graduate student of IPPPE RAE. Ph.: 8-927-405-06-02. E-mail: gelyam@mail.ru

УДК 378

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В.Б. Юсупов (г.Казань, Российская Федерация)

Статья посвящена подготовке развитию и воспитанию будущих специалистов в условиях реализации педагогического наследия Я.А. Коменского – великого чешского философа, мыслителя и педагога семнадцатого столетия.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, наглядность, дидактика, нравственность, благочестие, ум, гармония, душа, порядок.

DIDACTIC IDEAS Y.A. COMENIUS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS

V.B. Yusupov (Kazan, Russian Federation)

The article is devoted to the training, development and upbringing of the future experts in the conditions of comprehension of pedagogical heritage of Y.A. Comenius – the great Czech philosopher, thinker and teacher of the seventeenth century.

Key words: education, teaching, upbringing, graphic, didactics, moral, devotion, intellect, harmony, soul, arrangement.

Педагогика – наука и практика – возникла, функционирует и развивается под влиянием потребности общества в соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности. Будучи частью философии, педагогика исторически развивалась под влиянием двух философских концепций. Древнегреческие ученые (Сократ, Платон) считали, что решающим в развитии человека является *природное предрасположение*, а внешние условия играют второстепенную роль. Другая группа ученых (Гераклит, Демокрит, Эпикур) предписывала определяющее влияние на формирование человека *внешним условиям и обстоятельствам жизни*.

В более позднее время (XVII-XIX вв.) известные педагоги (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.) выдвинули немало глубоких и научно аргументированных идей, которые обогатили теорию обучения и воспитания и определили прогрессивное направление ее развития. Ведущими *методологическими положениями*, лежащими в основе развития научной педагогики и теоретических идей воспитания, являются следующие посылки и идеи:

- воспитание носит социально-детерминированный характер: оно обуславливается объективными производственно-экономическими и социально-политическими факторами;

- источники развития человека как личности находятся вне человека, его формирование происходит по «социальной программе», под влиянием общественной среды, в том числе воспитания;

- в развитии и формировании человека определяющую роль играет активность самой личности;

- вместе с совершенствованием социальных и духовных отношений в обществе совершенствуется и развивается сам человек;

- отражая объективные законы общественного развития, наука должна служить социальному прогрессу, утверждению человека как высшей ценности общества [1].

Перечисленные методологические положения нисколько не отрицают теоретических идей обучения и воспитания, разработанных передовыми представителями педагогической мысли прошлого.

Мысли Я.А. Коменского, высказанные в эпохальном произведении «Великая дидактика», и в настоящее время «пронизывают» образование, обучение, воспитание, дидактические принципы, дидактику в современном понимании, педагогические технологии. Что «скрывается» за этими красивыми, звучными, емкими по смыслу понятиями? Каким образом эти современные термины перекликаются с тем дидактическим материалом, который в 17 веке (!) предоставил для современных педагогов выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). Воспользуемся учебным пособием «Педагогика» (2011 г.) под редакцией П.И. Пидкасистого и «Великой дидактикой» Я.А. Коменского.

Образование – понятие, объединенное общим смыслом: *то, что создает образ человека как активного носителя духовности, культуры, информации*. Термин используется в трех значениях: 1) процесс созидания

человека, 2) уровень общеобразовательных и профессиональных знаний; 3) важнейший социальный институт, одна из главных гуманитарных сфер общества.

Обучение – процесс двусторонний: пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям; собственно учение, то есть действия тех, кто учится, удовлетворение их познавательных потребностей средствами обучения. Обучение будет успешным при условии, что эти усилия совпадают.

Воспитание – целенаправленное создание условий для разностороннего развития человека за счет пробуждения активности самой личности. Другое определение: «Воспитание – взаимодействие участников в ходе социального и духовного становления подрастающих людей и совершенствование взрослых».

Принцип наглядности – эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала – «золотое правило» дидактики Я.А.Коменского.

Дидактика – педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм, то есть она должна дать ответы на вопросы: для чего учить, чему учить, как учить?

Педагогическая технология – систематическая, целенаправленная, сознательно проектируемая и организуемая деятельность педагога по достижению цели с наименьшими затратами [2].

Считаем, что представленная на суд педагогов переключка современной педагогической терминологии с творчеством Я.А.Коменского будет корректно воспринята, полезна для самообразования, использована в конкретном учебном и воспитательном процессе творческими работниками образования – учеными, практиками, администраторами.

Говоря о назначении и смысле жизни человека на Земле, в природе, в социуме (**образование**), Коменский пишет: «... истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был: знающим все вещи; владыкою вещей и самого себя; чтобы он себя и все возродил к Богу, источнику всех вещей. Если эти требования мы выразим ... хорошо известными словами, то получим: I. Образование. II. Добродетель, или нравственность. III. Религиозность, или благочестие. ... В этих трех качествах заключается **все превосходство человека**, так как только они являются единственной основой настоящей и будущей жизни; остальное (здоровье, сила, красота, богатство, знатность, дружба, успех в делах, долголетие) есть не что иное, как добавление и внешнее украшение жизни» [3, с.269]. Характеризуя способности человека (**обучение**), Коменский раскрывает возможности человеческого ума: «... наш ум схватывает не только соседние предметы, но и отдаленные (по месту и по времени), привлекает к себе, поднимается в высоту, угадывает тайное, открывает сокровенное, пытается исследовать даже непостижимое; таким образом, он есть нечто бесконечное и беспредельное. Ум человеческий отличается та-

кой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну» [3, с.272].

Размышляя о наших органах чувств и их участии в развитии и познании (*принцип наглядности*), он пишет: «Так как в видимом мире нет ничего, чего нельзя было бы или **видеть**, или **слышать**, или **вкусать**, или **осязать** и, таким образом, определять по существу и качеству, то отсюда следует, что в мире нет ничего, чего бы не мог объять одаренный чувством и разумом человек. ... Положение дел именно таково: **глаза, уши, орган осязания, самый разум** беспрестанно отыскивая себе пищу, всегда устремляются во внешний мир, и для живой природы нет ничего более невыносимого как праздность и бездействие» [3, с.273].

Ссылаясь на сравнение Аристотеля человеческой души с «чистой доской», Коменский говорит (*обучение*) о деятельности педагога: «... подобно тому, как на чистой доске сведущий в своем деле писатель мог бы написать, а живописец – нарисовать что угодно, так в человеческом уме одинаково **легко начертить все** тому, кто хорошо знает *искусство обучения*» [3, с.274].

Раскрывая процессы мышления и восприятия (*принцип наглядности*) всего того, что нас окружает (по Коменскому «вещей»), он отмечает: «... мозг, отражая образы всех вещей, все принимает, что только содержит мир. Этим сравнением вместе с тем удачно обозначается, что такое наше мышление и наше знание. Все, что возбуждает мое зрение, слух, обоняние, вкус, осязание является для меня печатью,

посредством которой образ вещи отпечатывается в мозгу» [3, с.275].

Обращаясь к двум своим «критам»-требованиям, предъявляемым к человеку – нравственности и благочестию – Коменский использует понятие «гармонии» (*воспитание*), то есть гармоничного состояния и развития человека: «Корень благонравия в человеке – **гармония**. Но что действительно некоторые семена добродетелей врожденны человеку, это доказывается следующим двойным аргументом: во-первых, всякий человек наслаждается гармонией, а во-вторых, сам он также изнутри и извне *есть не что иное, как гармония...*» [3, с.276].

Возвращаясь к трём главным источникам, факторам, качествам Человека, необходимым для его развития, формирования и совершенства, Коменский использует такие превосходные термины, как «наслаждение», «удовольствие», «украшение», «душа» (*образование*). «Сущность души составлена из трёх способностей...: разума, воли и памяти. Следовательно, как нельзя отрывать друг от друга эти три способности..., так как они составляют единую **душу**, так и не следует разрывать и три **украшения** души: *образованность, добродетель и благочестие*. ... А **наслаждение** нужно понимать не физическое..., а духовное, которое истекает или от вещей, нас окружающих, или от нас самих, или, наконец, от Бога.

Наслаждение, истекающее от самих вещей, есть то **удовольствие** от размышлений, которое испытывает мудрец. ... **Удовольствие**, получаемое от самого себя, представляет то величайшее **наслаждение**, которое

испытывает человек, отдавшийся добродетели, радуясь своему внутреннему доброму расположению. Он сознает себя готовым выполнять всё, чего требуют правила справедливости. Эта радость гораздо больше, чем первая: **чистая совесть – непрерывный пир**» [3, с. 284].

Анализируя критерии, необходимые для преобразования и организации учебных заведений, физического и интеллектуального функционирования самого человека (*обучение, воспитание*), Коменский находит термин, который неукоснительно соблюдается в природе, а именно «**порядок**»: «Кто-то метко и верно сказал, что **порядок** есть душа вещей. Ведь все, что приведено в порядок, сохраняет свое положение и целостность до тех пор, пока удерживается **порядок**. Если порядок нарушен, то все ослабевает, колеблется, расшатывается, падает. Это ясно из примеров природы. ... Чем достигается то, что человеческое тело является столь удивительным органом, вполне достаточным для бесчисленных действий... ? Это достигается, конечно, благоразумнейшей пропорцией всех членов как внутри себя, так и в отношении друг к другу. Чем достигается то, что единственный данный нашему телу **ум**, управляя столькими действиями, является достаточным для всего тела? Только **порядком**, благодаря которому все члены связаны и по мановению первого движения, исходящего от ума, легко приводятся в соответствующее действие. ... искусство обучения не требует ничего иного, кроме *искусного распределения времени, предметов и метода*» [3, с.306].

Приведенные цитаты Я.А. Коменского, соотнесенные с содержанием ведущих терминов педагогической науки, органично вписываются в современные педагогические технологии, базирующиеся на *проектно-целевом и проектно-технологическом подходе* [4; 5]. Деятельность преподавателя и обучающихся в педагогических технологиях такого типа есть определенная система учебных проектов различного уровня и иерархии (ФГОС, рабочая программа по специальности, учебная программа по дисциплине, учебный модуль, учебная тема). Согласно ФГОС последнего поколения стратегической задачей профессионального образования выдвигается развитие и формирование **компетенции** (общеобразовательной, профессиональной, личностной) студента как личности, как будущего специалиста. Творческая трансформация мыслей Коменского, их глубинное теоретическое и практическое содержание, изложенное в «Великой дидактике», поможет российской образовательной системе осилить выдвинутую задачу.

Анализируя научные представления о *предмете дидактики* за длительный промежуток времени, Г.И. Ибрагимов выдвигает свою авторскую позицию – наиболее общее однозначное определение данного научного понятия: «Предметом дидактики является обучение, понимаемое как *развитие жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков и привычек*» [6]. При этом он раскрывает конкретно-исторический характер этого понятия и соотносит

его с современным состоянием практики обучения и средствами ее научно-познавания. Современный этап развития общества и образования требует внедрения в любой вид деятельности и обучения *информационных технологий*, а, следовательно, и новую методологическую основу системы образования (цель, содержание, формы, методы, средства). Исходя из реального состояния практики обучения автор считает, что основное дидактическое отношение «учебная деятельность – педагогическая деятельность» должно уступить место триаде «учебная деятельность – информационно-образовательная среда – педагогическая деятельность» [6].

Возвращаясь к бессмертным цитатам Я.А. Коменского, касающимся современного понимания *предмета дидактики, то есть обучения*, повторим лишь одну его фразу: «Искусство **обучения** не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [3, с.306].

Источники:

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики. 2000. С. 31-33. [Kharlamov I.F. Pedagogy: Textbook. 4th ed., Rev. and add. Moscow: Gardariki. 2000. Pp. 31-33. (In Russ.)]

2. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И.Пидкасистого. 2 изд., испр. и доп. М.: Изд-во ЮРАЙТ. 2011. 502 с. [Pedagogy: textbook / ed. P.I. Pidkasytyi. 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Publishing House UWRITE, 2011. 502 p. (In Russ.)]

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика. 1982. 656 с. [Comenius J.A. Selected

pedagogical works: In 2 volumes Vol.1. Moscow: Pedagogika. 1982. 656 p. (In Russ.)]

4. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. 2008. №8. С. 104-110. Mukhametzyanova G.V. Design-oriented approach – professional competence formation imperative// Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. No. 8. Pp. 104-110. [(In Russ.)]

5. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка учителя: проектно-технологический подход // Педагогика. 2012. №6. С. 61-69. [Ibragimov G.I. Didactic teacher training: design and technological approach // Pedagogika. 2012. No. 6. Pp.61-69. (In Russ.)]

6. Ибрагимов Г.И. Развитие научных представлений о предмете дидактики // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. член-корр. РАО Г.И.Ибрагимова. Казань. Издательство «Данис». ИППО РАО. 2013. С. 13-15. [Ibragimov G.I. Development of scientific ideas about the subject didactics // Didactic professional school: collection of scientific articles / ed. Corresponding Member. RAE G.I. Ibragimov. Kazan. publishing house «Danis». IPPPE RAE. 2013. Pp.13-15. (In Russ.)]

References:

1. Kharlamov I.F. Pedagogy: Ucheb. posobie. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Gardariki. 2000. S. 31-33.

2. Pedagogika: uchebnoe posobie / pod red. P.I. Pidkasytyo. 2 izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo YuRAYT. 2011. 502 s.

3. Komenskiy Ya.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2-kh t. T.1. M.: Pedagogika. 1982. 656 s.

4. Mukhametzyanova G.V. Proektno-tselevoy podkhod – imperativ formirovaniya

professional'noy kompetentnosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №8. S. 104-110.

5. *Ibragimov G.I.* Didakticheskaya podgotovka uchitelya: proektno-tekhnologicheskii podkhod // Pedagogika. 2012. №6. S. 61-69.

6. *Ibragimov G.I.* Razvitie nauchnykh predstavleniy o predmete didaktiki // Didaktika professional'noy shkoly: sbornik nauchnykh statey / pod red. chlen-korr. RAO G.I. Ibragimova. Kazan'. Izdatel'stvo «Danis». IPPPO RAO. 2013. S. 13-15.

Зарегистрирована: 21.05.2014

Юсупов Валерий Белялович (г.Казань), ГАОУ СПО «Казанский техникум наземного и подземного электрического транспорта», преподаватель, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-92-12-034. E-mail:pl_n_p_t@mail.ru

Yusupov Valery Belyalovich (Kazan), GAOU SPO «Kazan Technical School of Land and Underground Electric Transport», teacher, candidate of pedagogical sciences. Ph.: 8-917-92-12-034. E-mail:pl_n_p_t@mail.ru

УДК 378.09:6

БАЗИС И НАДСТРОЙКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В.В. Халуева (г.Казань, Российская Федерация)

Статья посвящена проблеме формирования компетентностной модели выпускника вуза. Предложенная структура компетентностной модели выпускника, которая представляет собой систему профессиональных компетенций (базис) и надстроечных компетенций, является методологической основой для проектирования единой целостной системы подготовки специалиста.

Ключевые слова: компетенция, результат обучения, профессиональная компетентность, компетентностная модель выпускника, базис, надстройка.

THE BASIS AND SUPERSTRUCTURE COMPETENCE MODEL OF A UNIVERSITY GRADUATE

V.V. Khalueva (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *The article is devoted to the problem of formation of a competence model of a University graduate. The necessary structure competence models graduate,*

which is a system of professional competence (basis) and superstructure competencies, is a methodological basis for the design of an integrated system of specialist training.

Keywords: *competence, the result of education, professional competence, competence model of a graduate, basis, superstructure.*

Реализация стратегии модернизации высшего образования в России заключается в последовательном переходе от традиционной формально-знаниевой к компетентностной модели, ориентированной на личность обучающегося. Другими словами, предполагается создать образовательную систему, состоящую из двух компонент – знаниевого и личностного характера, находящихся в диалектической взаимосвязи, а образовательные программы представить в виде системы учебных модулей, ориентированных на формирование компетенций, как целей-результатов образовательного процесса, будущих специалистов. Однако переход на подготовку специалистов на основе компетентностного подхода связан с решением целого ряда возникающих методологических проблем. Первая проблема связана с отсутствием единства в понимании сущности терминов «компетенция», «компетентность», «результаты обучения».

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. Однако в российской педагогике содержательное наполнение этих терминов до сих пор однозначно не определено. Одни ученые отождествляют эти понятия (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и др.), другие настаивают на их разгра-

ничении (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Э. Зеер, А.И. Субетто и др.), третьи предлагают использовать термин «компетенция в увязке с квалификацией» (Е.Е. Дюгай и др.).

Так, А.В. Хуторской рассматривает *компетенцию* в системе образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к подготовке выпускника, а *компетентность* – как обладание человеком соответствующей компетенцией [1], И.А. Зимняя полагает, что «компетенция» относится к потенциальному качеству личности, а «компетентность» – к актуальному, формируемому личностному качеству, то есть «компетентность» представит актуализацией компетенций, комплекса компетенций, определяющих содержание данной компетентности [2], А.И. Субетто определяет *компетенцию* как «совокупность потенциальных свойств качества выпускника вуза, которая выступает новообразованием в структуре качества учащегося, формирующимся за образовательный цикл в рамках образовательной системы». *Компетентность* же есть «совокупность компетенций, актуализированных в процессе их развития в определенных видах деятельности» [3]. По мнению Е.И. Огарева «компетентность – категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной де-

тельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, которые приводят к успешному достижению поставленных целей» [4].

В качестве компромисса авторы [5] предлагают «использовать термин компетентность как обобщающий по отношению к компетенции в отдельных областях, объединяющий их в единое целое». Авторы полагают, что в результате интеграции сформированных компетенций добавятся новые качества (С), а вновь сформировавшееся новое целостное образование и будет компетентностью. Однако предложенная формула формирования компетентности вызывает больше вопросов, чем ответов на возникшую проблему определения взаимосвязи понятий «компетентность» и «компетенция». Не раскрыт механизм интеграции таких разных компетенций, как знаковые и поведенческие, не определена интеграционная основа процесса и т.д. И почему в результате пусть даже интеграции компетенций (а это, скорее всего, простое сложение) должна сформироваться компетентность, а не компетенция более высокого уровня.

Не дали полной ясности и ФГОС ВПО третьего поколения, в которых дается определение компетенции, как «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а в качестве результата образовательного процесса предлагается считать «усвоенные, знания,

навыки и освоенные компетенции». Получается, что целью и результатом подготовки являются двесоставляющие: знания, умения, навыки и способности их применять. А термин «компетентность» просто не рассматривается. По существу, в ФГОС ВПО компетенциями признаются только личностные компетенции, ориентированные на формирование личностных качеств будущего специалиста, которые он будет использовать при осуществлении своей профессиональной деятельности.

Если знания, умения и личностные качества – это компетенция, то что же такое знания, умения, навыки? Определяя в качестве цели-результата способность применять знания, умения и личные качества в деятельности, напрашивается вопрос, а способен ли обучающийся осуществлять эту самую деятельность. И что является целью-результатом образовательного процесса – способность осуществлять деятельность на основе полученных знаний, умений и личных качеств или способность применять их в профессиональной деятельности. Фактически предлагается формировать способность применять их по отношению к деятельности, которую он не способен пока осуществлять. Таким образом, сначала необходимо сформировать способность осуществлять деятельность, а затем формировать личные качества для ее более эффективного осуществления.

Возвращаясь к понятиям «компетентность» и «компетенция», на основе проведенного анализа можно сделать предположение, что компе-

тенция действительно и есть способность применять сформированные знания, умения и личные качества при осуществлении профессиональной деятельности, а компетентность – способность осуществлять профес-

сиональную деятельность на основе полученных знаний, умений и личных качеств. Тогда, структуру цели/результата обучения можно представить в виде схемы (рис.1).

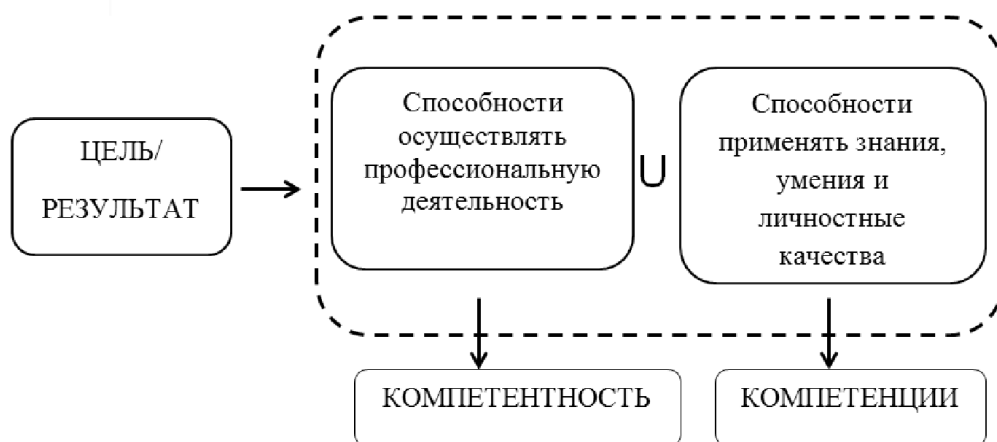


Рис. 1. Структура цели/результата обучения

Тогда результатом обучения является компетентность или компетенция? Разработчики ФГОС предлагают создать компетентностную модель выпускника на основе интегрированной классификации компетенций. Предложенная классификация делит компетенции на три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Получается, что ФГОС ВПО предлагает два, совершенно отличных друг от друга, вида компетенций. Общекультурные компетенции ориентированы на формирование различных личных качеств: умение сформулировать цель, работать в команде, владеть средствами коммуникации и т.д. С данных позиций они действительно

являются компетенциями. В отличие от общекультурных и общепрофессиональных компетенций, профессиональные компетенции ориентированы на формирование готовности, и способности специалиста осуществлять определенную профессиональную деятельность. Тогда определение термина «профессиональная компетенция» в ФГОС ВПО не соответствует определению компетенции, и может определяться как профессиональная компетентность.

Таким образом, можно сделать предположение, что компетентностная модель выпускника вуза представляет собой систему, состоящую из профессиональных компетентностей по видам деятельности (базис) и ком-

петенций – общепрофессиональных и общекультурных (надстройка). И целью/результатом образовательного процесса является формирование компетентного выпускника вуза, это формирование единой целостной

системы профессиональных компетентностей по видам деятельности. Следовательно, структура компетентностной модели выпускника вуза будет иметь вид:



Рис. 2. Компетентностная модель выпускника вуза

У данной системы есть общая определенная цель – профессиональная компетентность выпускника по соответствующему направлению, а любая из её элементов – компетентность по виду деятельности сама является системой (подсистемой данной системы), имеющей собственную цель (подцель) и собственный результат действия. Определение целей формирования профессиональных компетентностей должно осуществляется сверху вниз – от главной цели формирования компетентности основного вида деятель-

ности к целям формирования компетентности специалиста по простым видам деятельности, являющимися системными компонентами основной компетентности.

Профессиональные компетентности играют определяющую роль в системе подготовки, именно базис определяет надстройку. Надстроечные компетенции способствуют оформлению базиса, его развитию, и тем самым обеспечивают более высокий уровень сформированности профессиональной компетентности. Поскольку

между базисом и надстройкой существует причинно-следственная связь диалектического характера, надстройка оказывает обратное воздействие на породивший её базис и развитие образовательного процесса в целом. Определившись с методологической основой (базисно-надстроечного типа) формирования компетентностной модели выпускника вуза, можно переходить к педагогическому проектированию единой целостной системы подготовки специалистов и ее конкретных учебных модулей (циклов, курсов, дисциплин).

Источники:

1. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Наука и образование. 2004. № 3. С.35-43. [Zeer E.F. Modernization of professional education: competence approach // Nauka i obrazovanie. 2004. № 3. 35-43 p. (In Russ.)]

2. *Зимняя И.А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования [Текст] // Россия в Болонском процессе: труды методолог. семинара. М., 2005. 156 с. [Zimnaya I.A. Socio-professional competence as a result of a holistic professional education [Text] // Russia in the Bologna process: proceedings of an expert. of the seminar. M, 2005. 156 p. (In Russ.)]

3. *Субетто А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.; М., 2006. [Subetto A.I. Ontology and epistemology of the competence approach, classification and qualimetry competencies. SPb.; M., 2006. (In Russ.)]

4. *Огарёв Е.М.* Компетентность образования: социальный аспект. СПб.: РАОИО, 1995. [Ogarev E.M. Competence education: social aspect. SPb.: ROIO, 1995. (In Russ.)]

5. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. 212 с. [The design of the basic educational programs of the University in the implementation level of training on the basis of Federal state educational standards / edited by S.V. Korshunova. M: MIPC MGTU. B.C. Bauman, 2010. 212 p. (In Russ.)]

References:

1. *Zeer E.F.* Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod // Nauka i obrazovanie. 2004. № 3. 35-43 p.

2. *Zimnyaya I.A.* Sotsial'no-professional'naya kompetentnost' kak tselostnyy rezul'tat professional'nogo obrazovaniya [Tekst] // Rossiya v Bolonskom protsesse: trudy metodolog. seminaru M, 2005. 156 p.

3. *Subetto A.I.* Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy. SPb.; M., 2006.

4. *Ogarev E.M.* Kompetentnost' obrazovaniya: sotsial'nyy aspekt. SPb.: ROIO, 1995.

5. Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm vuza pri realizatsii urovnevoy podgotovki kadrov na osnove federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov / Pod red. S.V. Korshunova. M: MIPC MGTU. B.C. Bauman, 2010. 212 p.

Халуева Вера Владиславовна (г.Казань), Казанский Государственный Энергетический Университет, кафедра инженерной графики, старший преподаватель, аспирант кафедры ИГ КГЭУ. Тел.: 8-952-038-95-31. E-mail: halueva.vera@yandex.ru

Haluyeva Vera Vladislavovna (Kazan), Kazan State Power University, chair of engineering graphics, senior teacher, graduate student of IG KGEU chair. Ph.: 8-952-038-95-31. E-mail: halueva.vera@yandex.ru

УДК 347.161

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ОХРАНА ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ОКАЗАНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

С.В. Горбунов (г. Казань, Российская Федерация)

В данной статье рассматриваются вопросы правового обеспечения и охраны законных интересов личности в области оказания высокотехнологичной медицинской помощи.

Ключевые слова: *охрана здоровья граждан, юридическое равенство и независимость сторон, гражданско-правовые методы регулирования, высокотехнологичная медицинская помощь.*

LAW ENFORCEMENT AND PROTECTION OF LEGITIMATE INTERESTS OF PERSONALITY IN AREAS OF HIGH-TECH MEDICAL CARE

S.V. Gorbunov (Kazan, Russian Federation)

Abstract. *This article discusses the issues of legal security and protection of the lawful interests of individuals in the field of high technology medical aid.*

Key words: *health protection of citizens, legal equality and independence of the parties, the civil-legal regulation methods, high-tech medical help.*

Охрана здоровья граждан – это совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья

каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья. Право на охрану здоровья обеспечивается охраной окружающей среды, созданием безопасных условий труда, благоприятных условий труда, быта, отды-

ха, воспитания и обучения граждан, производством и реализацией продуктов питания соответствующего качества, качественных, безопасных и доступных лекарственных препаратов, а также оказанием доступной и качественной медицинской помощи. Основополагающую роль в регулировании отношений в сфере здравоохранения играет Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Данный Федеральный закон регулирует отношения, возникающие в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации, и определяет: 1) правовые, организационные и экономические основы охраны здоровья граждан; 2) права и обязанности человека и гражданина, отдельных групп населения в сфере охраны здоровья, гарантии реализации этих прав; 3) полномочия и ответственность органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления в сфере охраны здоровья; 4) права и обязанности медицинских организаций, иных организаций, индивидуальных предпринимателей при осуществлении деятельности в сфере охраны здоровья; 5) права и обязанности медицинских работников и фармацевтических работников [3, с. 23].

В городе Ялте, 28 сентября 2012 года, было подписано – «Соглашение о сотрудничестве в области оказания высокотехнологичной медицинской помощи гражданам государств-членов Евразийского экономического сообщ-

щества» в целях выполнения мероприятий по реализации «Приоритетных направлений развития Евразийского экономического сообщества на 2011-2013 гг. и дальнейшего развития сотрудничества в области здравоохранения с учетом общепризнанных норм международного права». Соглашение касается не только непосредственно механизма получения медицинской помощи гражданами, но и совместных действий стран-участниц по развитию науки и технологий в области медицины, участия в образовательных программах. Вопросы определения природы отношений, возникающих при оказании высокотехнологичной медицинской помощи гражданам, не находят однозначного разрешения в правовой науке. Одни ученые придерживаются мнения об административно-правовой природе указанных правоотношений. Например, И. Ломакина указывает, что положения, касающиеся деятельности врача, в основном построены на нормах административного или трудового законодательства [1, с. 26].

Другие, напротив, основываются на признании гражданско-правовой природы отношений, возникающих в области правового регулирования по оказанию высокотехнологичной медицинской помощи. Так, например, М. Челышев указывает, что юридическое равенство и независимость сторон, их относительная автономия и самостоятельность в выборе форм поведения, характерные для гражданско-правового метода регулирования, присущи медицинским услугам в полной мере [2, с. 108].

Подобная разнородность мнений в вопросах сущности отношений в сфере здравоохранения свидетельствует об острой необходимости и важности поиска и определения правовой природы отношений, возникающих при правовом регулировании в области оказания высокотехнологичной медицинской помощи. Исследуя их природу, следует в первую очередь отметить, что правовое регулирование в области оказания медицинской помощи относится к разнородности высокотехнологичной специализированной медицинской помощи. Указанный вид медицинской помощи применяется наряду с первичной медико-санитарной и скорой медицинской помощью и оказывается гражданам при заболеваниях, требующих специальных методов диагностики, лечения и использования сложных, уникальных или ресурсоемких медицинских технологий.

При этом процедура оказания высокотехнологичной медицинской помощи предполагает необходимость осуществления целого комплекса различных мероприятий, что, в свою очередь, обуславливает особую сложность при определении существа складывающихся отношений.

Действительно, несмотря на особую технологическую сложность лечения, множественность субъектного состава отношений, возникающих при осуществлении комплекса мероприятий по оказанию медицинской помощи, различие ролей и статуса данных субъектов, характера совершаемых ими действий, в целом все они направлены на излечение больного.

Представляется очевидным, что в основе правового регулирования отношений возникающих в области оказания высокотехнологичной медицинской помощи лежит правоотношение, возникающее между медицинским учреждением и пациентом по поводу восстановления его здоровья. Иные же отношения, складывающиеся в ходе лечения больного, лишь способствуют его реализации, другими словами, носят вспомогательный характер. Безусловно, природа таких вспомогательных отношений разнородна. Одни, например, регламентирующие функционирование системы органов здравоохранения либо обуславливающие взаимодействие координационного центра, носят ярко выраженный административно-правовой характер. Другие, возникающие между пациентом и реципиентом, – частно-правовой.

Традиционно для определения места правоотношений в системе правового регулирования учитываются две основные характеристики: предмет отношений (что подлежит регулированию) и метод регулирования (каким образом необходимо регулировать отношения). При этом гражданское право регулирует отношения между равноправными субъектами, в то время как отношения с участием государства, использующего свою принудительную власть, строятся по модели власти и подчинения.

Таким образом, основанием правового регулирования отношений возникающих в области оказания высокотехнологичной медицинской помощи является административный акт. Данное решение представляется

выраженным в форме некоего акта-документа в силу наличия некоторых отличительных признаков, а именно: выражение в словесно-документальном виде; волевой характер; закрепление в акте содержательных элементов правовой системы – юридических норм, правоположений практики, индивидуальных предписаний, автономных решений лиц.

Источники:

1. *Ломакина И.Г.* Гражданско-правовое регулирование отношений по оказанию медицинских услуг в Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук 12.00.03. М.: Российский университет дружбы народов, 2006. 194 с. [Lomakina I.G. Civil legal regulation of health service delivery in the Russian Federation: thesis of the candidate of Law 12.00.03. Moscow: Russian University of Peoples' Friendship, 2006. 194 p. (In Russ.)]
2. *Чельшев М.Ю.* Концепция оптимизации межотраслевых связей гражданского права: постановка проблемы. Казань:

Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. 160 с. [Chelyshev M.Y. Optimization concept interbranch relations of civil law: problem. Kazan: Kazan state university named by V.I. Ul'yanov-Lenin, 2006. 160 p. (In Russ.)]

3. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». С. 23. [Federal Law 21.11.2011 No. 323-FL «The basis of health protection in the Russian Federation». P. 23. (In Russ.)]

References:

1. *Lomakina I.G.* Grazhdansko-pravovoe regulirovanie otnosheniy po okazaniyu meditsinskikh uslug v Rossiyskoy Federatsii: dis. ... kand. yurid. nauk 12.00.03. M.: Rossiyskiy universitet druzhby narodov, 2006. 194 s.
2. *Chelyshev M.Yu.* Kontseptsiya optimizatsii mezhotraslevykh svyazey grazhdanskogo prava: postanovka problemy. Kazan': Kazan. gos. un-t im. V.I. Ul'yanova-Lenina, 2006. 160 s.
3. Federal'nyy zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ «Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v Rossiyskoy Federatsii». S. 23.

Зарегистрирована: 05.05.2014

Горбунов Сергей Викторович (г.Казань), НОУ ВПО «Университет управления ТИС-БИ», кафедра гражданского права, юридический факультет, аспирант. Тел.: 8-937-289-55-80. E-mail: ser98@mail.ru

Humpbacks Sergey Viktorovich (Kazan), NOU VPO «University of Management of TIS-BI», chair of civil law, law department, graduate student. Ph.: 8-937-289-55-80. E-mail: ser98@mail.ru

ОБЪЯВЛЕНИЯ

На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семиярусной башни и мечети в городе Казани.

ANNOUNCEMENTS

On 2 and 3 pages of a magazine cover placed photocopies of engravings with views E.Turnerelli seven-tiered tower and mosque in the city of Kazan.

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, обзор (реферат статьи – 0,5 площади страницы, который необходим для размещения на сайте журнала). Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес (в журнале не указывается), должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и выписка из протокола заседания подразделения о степени актуальности и научности публикационного материала, об отсутствии явного плагиата, сведений клеветнического и подстрекательного характера, а также ДСП. Все присланные материалы проходят экспертизу в Экспертном совете журнала.

На английском языке предоставляются: все сведения об авторе (фамилия и имя – в транслитерации), название статьи, аннотация, ключевые слова, обзор.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора в редакторе 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.

За публикацию рукописей с авторов взимается плата (кроме аспирантов).

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: kpj07@mail.ru

REQUIREMENT LIST FOR PUBLICATIONS

«Kazan pedagogical journal» – scientific periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, economics, sociology, history, linguistics, law, etc.) with a predominant theme for Professional Education.

An article is submitted to the editorial office by e-mail or in electronic form (plus a printed paper form). The volume of original articles should not exceed 11 pages of text (14 pt.), font Times New Roman, line spacing – 1.5; indentation – 1 cm.

The references are placed only in the end and marked sequence numbers in square brackets [] as they appear in the text. The recommended structure of the article: UDC (you can get it from the library staff), surname and initials of the author (authors – separated by commas), title, abstract, keywords, text of the article, sources review (abstract of the article – 0.5 area of the page which needs to be placed on the journal's website.). Information about the author(s): name, surname, patronymic, place of employment (full and abbreviated), subdivision, address, position, academic title, degree, contact numbers, email address.

A review (internal/external) and an extract from the division meeting minutes on the publication scientific relevance, the plagiarism absence, restricted information, as well as slanderous information are attached. All submitted materials are examined in the journal Experts Council.

English: full name (transliteration) (see plastic card, driver's license), article title, abstract, keywords, review.

All the material is submitted in a single file. File name: «surname, the first word in the title».

Charts, tables, pictures, diagrams, placed in the text at the author's discretion in MS office Word. All the letterings in the pictures, as well as allotted fragments should be clarified in the ground or under illustration texts. Graphic objects captions are required.

Mathematical formulas should be typed in MS office Word, Greek and Russian letters in the formulas should be typed in upright font, Latin – in italics. The designation quantities and simple formulas in the text and tables are typed as text elements (and not as objects of pictures). Only those formulas should be numbered which referenced in the following article text.

One of the main terms of acceptance your article for publication is the fulfillment of the above stated requirements. Articles posted as they submitted. The expected timing of publication is reported to the author in the time of the article registration. The articles included in the journal, placed in the public domain in the Science Library, followed by placement on the official website IPPPE RAE.

Postgraduate students' publications are free of charge.

By submitting a manuscript to the editor, the author assures not to publish it in other periodicals without the consent of the editorial board and if there is the consent – the reference to «Kazan Pedagogical Journal» is obligatory.

More detailed information can be obtained by contacting to the email address: kpj07@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов (независимо от формы обучения – очной/заочной, бюджетной/внебюджетной) публикуются в журнале бесплатно.

2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди. Так, в 2013 году на страницах журнала было опубликовано 22 аспирантских работы.

3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать:

– по почте (для иногородних) документ, удостоверяющий статус «аспиранта» (с круглой печатью учреждения и заверенный нотариально);

– рецензию (осуществляемую научно-педагогическим работником с ученым званием профессор или доцент) на статью, выписку из протокола заседания подразделения, к которому прикреплен аспирант;

– результат экспертизы на предмет кондиционности статьи, которую должен провести эксперт в «узкой области». Файл с «Экспертной картой» высылается аспирантам по электронной почте после рассмотрения редакцией статьи, рецензии, выписки и документа об аспирантстве. Экспертная карта, как и рецензия, должна быть заверена круглой печатью.

4. Экземпляр журнала высылается иногородним аспирантам по почте бандеролью. Для оплаты отправления аспиранты заполняют заявление (форма высылается по электронной почте), и высылают на адрес Учредителя журнала сумму пересылки почтовой бандеролью (образец квитанции также присылается).

5. Всем аспирантам рекомендуется осуществить подписку на журнал по каталогу «Роспечати». Подписной индекс – 16885. Стоимость годовой подписки (2014 год) – 1325 рублей 88 копеек, стоимость подписки на полугодие – 662 рубля 94 копейки.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE

The following publishing conditions for postgraduate are established:

1. Postgraduate articles (regardless of the training form – full-time / part-time, budget / non-budget) are published in the journal free of charge.

2. Publication shall be as postgraduate queue. So, in 2013 22 postgraduate articles were published in the journal.

3. When submitting articles postgraduate students should send:

– By mail (for nonresident) a document certifying status of «postgraduate student» (with the State seal and notarized);

– review (carried out research and teaching staff with the title of professor or associate professor) an article, an excerpt from the minutes of the unit which a postgraduate student is attached;

– results of an examination for article conditionally which an expert in «narrow field» should hold. File with the «Expert Card» is sent by e-mail to postgraduate students after reviewing edited article, review, statement and a postgraduate document. The Expert card as well as the review, must be certified by the State seal.

4. Copy of the journal will be sent to nonresident postgraduate by letter packet. To pay departure postgraduate fills application (form sent by e-mail), and sent to the address of the Founder of the journal the amount of postal parcel delivery (sample receipt is also sent).

5. All graduate students are encouraged to subscribe to the journal in the catalog «Rospechat». Index – 16885. The annual subscription (2014) – 1325 rub. 88 kop. subscription price for half a year – 662 rub. 94 kop.

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 ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885. Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера. Оплата производится в бухгалтерии Учредителя журнала.

SUBSCRIPTION TO «KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

The journal is published six times a year and is intended for researchers in the field of professional education, faculty, postgraduate students, applicants and students.

You can subscribe by index 16885 in postal service on publications directory JSC Agency «Rospechat». Method of payment – bank transfer.

Subscription in edition is available from any issue and any quantity. The subscription price – 220 rubles per one copy of the issue. Payment is made in the accounts of the Founder of the journal.