

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

№ 1 (96) 2013

ISSN 1726-846X

## УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

Редакторы

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

*Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.*

*Включён в систему Российского индекса научного цитирования.*

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

*Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.*

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

Бумага офсетная. Печать ризографическая. Тираж 1000 экз. Объём 12,0 п.л. Подписано к печати 00.04.2013. Заказ Ж-4. Формат 70×100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Отпечатано в ООО «Слово». Адрес: 420066, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.  
Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: [Slovopress-s@yandex.ru](mailto:Slovopress-s@yandex.ru)

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2013

«Казанский педагогический журнал»  
Содержание номера 1 за 2013

**СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ**  
**Педагогика**

**Мухаметзянова Ф.Ш., Ибрагимов Г.И.**

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАО ЗА 2012 ГОД ..... 4-21

**Иксанова Г.Р.**

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ НЕДЕЛЯ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ..... 21-26

**Мухаметзянов И.Ш.**

МЕДИЦИНСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .... 27-40

**Ашанин А.О.**

ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ..... 40-45

**Герасимов В.В.**

ОЦЕНКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКАДЕМИКА РАО Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВОЙ МЕТОДОМ ПРОФЕС-СИОГРАММЫ ..... 45-52

**Горбунов В.А.**

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД ..... 53-57

**Расходова О.А.**

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ..... 57-62

**Ахмадиева Р.Ш.**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ДОРОГАХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ..... 63-68

**Захарова С.М.**

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС ..... 69-73

**Щербаков В.С., Загитова Л.Р.**

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-НЕФТЯНИКОВ ..... 74-81

**Чертушкина Т.А.**

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС, В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ..... 81-85

**Ханмурзина Р.Р.**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МОТИВАЦИЯ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ ..... 86-90

**Шавкунов И.В.**

ПРИНЦИПЫ ОБУЧАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ..... 91-94

**Сулейманова А.Р.**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ ..... 94-100

**Зиннатова А.А.**

АНАЛИЗ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ КАТЕГОРИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОГО ПРОЦЕССА ..... 100-107

**Гутман Е.В.**

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ..... 108-114

**Семакова В.В., Лукоянова Т.Н.,**

**Рафиков Р.У.**

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ФИЗИКИ И ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 114-124

**Акберова А.Г.**

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ....124-127

**Богданова Л.Г.**

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО ..... 128-133

**Левина Е.Ю.**

ФОРМАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ..... 134-140

**Мустафина И.Г.**

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ..... 140-144

**Психология**

**Белкин А.И., Мухаметзянова Ф.Г.,**

**Насыбуллин А.Р.**

СУБЪЕКТНАЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ АВТОРОВ ГРАФФИТИ ..... 145-151

**Герасимова В.В.**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С АУТОАГРЕССИВНОСТЬЮ, СКЛОННЫХ К АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЯМ ..... 152-157

**Гилемханова Э.Н.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ С НЕКОНСТРУКТИВНЫМИ ФОРМАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СКЛОННЫХ К АДДИКЦИЯМ СТУДЕНТОВ ..... 157-161

**Экономика**

**Габдуллин Н.М., Галимуллин Ш.Ф.**

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭКОНОМИК (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН) ..... 162-174

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**Халаф А.А.**

ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ ИРАКА ..... 175-180

**ОТ РЕДАКЦИИ**

Сведения об авторах ..... 181-183

Annotations ..... 184-189

Объявления ..... 190

Требования и условия публикации ..... 191

Условия подписки .....192

УДК 377.5:001

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАО ЗА 2012 ГОД

**Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.И. Ибрагимов**

*В статье раскрываются важнейшие научные достижения Института на трех уровнях: методологическом, теоретическом и научно-методическом. Конкретные результаты исследований представлены в рамках 14 тем, выполнявшихся в лабораториях Института.*

**Ключевые слова:** научные исследования, достижения, ИППО РАО.

В 2012 году исследования проводились по 14 темам в рамках четырех проектов, входящих в направление фундаментальных и прикладных исследований РАО «Научное обеспечение модернизации профессионального образования». В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности важнейшей закономерностью развития профессионального образования становится интеграция. В этом контексте исследования Института крайне значимы, ибо их сквозной идеей является идея об интеграции образования, науки и производства. Действительно, процесс подготовки рабочих и специалистов в учреждениях профессионального образования объективно не может быть эффективным, если не будут использоваться

психолого-педагогические, организационно-управленческие, нормативно-правовые и другие механизмы интеграции профессионального образования с наукой и производством. Исследования Института обладают выраженной и убедительно обоснованной научной новизной, которая представлена на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях.

На уровне методологических основ развития профессионального образования в Институте получили обоснование ряд новых концептуальных подходов (кластерный, ментально-структурированный, информационно-средовой, проектно-целевой и проектно-технологический) и закономерностей развития профессионального образования (продуктивность образования для экономики, основанной на знаниях, достигается при усло-

вии интеграционного взаимодействия профессиональной школы с наукой и производством; качество профессиональной подготовки будущих специалистов зависит от системной целостности инновационного содержания, персонализированных модульно-компетентностных технологий и научно-методического обеспечения; учебная и научно-исследовательская активность студентов взаимосвязана с высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров).

В теоретической части исследований раскрыты принципы подготовки педагогов для сферы начального и среднего профессионального образования (результативно-целевой направленности содержания обучения; характеризующих особенности отбора и структурирования содержания профессиональной подготовки; адекватности и взаимообусловленности ресурсного обеспечения профессионального обучения), выявлены особенности управления интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего образования (возрастные особенности спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высшего уровня квалификации; увеличение спектра специальностей и квалификаций различного уровня, требуемых региональными рынками труда; усиление регионального спроса на специальности, ранее относившихся к ряду «элитарных» (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т.д.) и др.; обоснованы модели: формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов всех типов профессиональной школы; интеграции естественно-математической и

общепрофессиональной подготовки будущего специалиста; интеграции процессов воспитания и обучения в учреждениях профессионального образования и др.; разработаны педагогические технологии: формирования социальных, общекультурных, коммуникативных и карьерных компетенций специалиста в процессе преподавания гуманитарных дисциплин; интеграции естественно-математической и общепрофессиональной подготовки студентов на основе применения интерактивных форм и методов обучения (имитационное моделирование, компьютерные обучающие игры, электронно-методические комплексы, тестовые системы и др.); внутрифирменной (корпоративной) подготовки специалистов технического профиля с учетом современных требований нефтегазовой отрасли; инженерной дидактики; интеграции процессов воспитания и обучения и др.

Опираясь на изучение европейского опыта предложены актуальные для отечественной системы профессионального образования требования к содержанию российской системы национальных квалификаций работников социальной сферы и технического профиля, связанные с реализацией многоступенчатой системы профессионального образования и кредитно-модульной организацией образовательного процесса. Теоретически и экспериментально обоснована структура психологических показателей готовности студенческой молодежи к требованиям современного рынка труда в зависимости от профилей специальностей и определены основные пути и способы формирования и развития психологической готовности студенческой молодежи к требовани-

ям современного рынка труда по разным группам профессий.

Разработана современная концепция дидактической подготовки учителя на основе проектно-технологического подхода, включающая: а) характеристики, раскрывающие сущность проектно-технологического подхода в обучении; б) цель использования проектно-технологического подхода в дидактической подготовке учителя; в) принципы реализации проектно-технологического подхода к дидактической подготовке учителя; г) правила структурирования содержания учебного материала по дидактике.

На научно-методическом уровне разработано научно-методическое обеспечение содержательной, структурной и функциональной интеграции профессионального образования. Выявлена и описана структура профессионально-прикладной компетенции бакалавра в рамках учебной дисциплины (на примере дисциплины «Математика»), требования к отбору и структурированию содержания базовых и вариативных (профильных) учебных дисциплин в рамках новых образовательных стандартов в техническом вузе.

Далее рассмотрим основные научные результаты, полученные в рамках исследования конкретных тем. По теме «Психолого-педагогические основания подготовки педагогов для сферы начального и среднего профессионального образования» (научный руководитель – член-корр. РАО Ф.Ш.Мухаметзянова) раскрыто содержание основных стратегий подготовки педагогов для начального и среднего профессионального образования (интеграция, регионализация и

информатизация). Стратегия интеграции реализуется на разных уровнях, в том числе: организационно-структурном, согласно которому учебные заведения и производственные предприятия взаимодействуют на основе договоров и партнерских соглашений, с целью обеспечения качества подготовки специалистов; технологическом, связанном с междисциплинарной и внутрипредметной интеграцией; методическом, обеспечивающем согласованность форм, методов и технологий обучения с производством, общность видов учебной деятельности и видов контроля знаний. Стратегия регионализации предполагает переход с отраслевого принципа подготовки педагогов на региональный, учитывающий региональную специфику образовательной политики, объективно действующие регионоформирующие процессы экономического, историко-культурного и демографического характера. Стратегия информатизации предполагает внедрение в процесс подготовки педагогов информационно-коммуникационных технологий, создание информационно-образовательного пространства в учебном заведении, развитие информационно-образовательной среды профессионального роста преподавателя; обновление и систематизацию информационных ресурсов, которые должны отражать изменяющуюся логику науки, предметной психолого-педагогической области, инноватики в образовании [25].

Выделены три группы принципов подготовки педагогов: результативно-целевой направленности содержания обучения (интеграции, социального партнерства, вариативности образования, персонализации обучения,

ориентации на компетенции); отбора и структурирования содержания профессиональной подготовки (целостности, комплексного подхода, структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности, модульности, гибкости, функциональной полноты компонентов модуля и образовательной программы, научности и практико-ориентированности); принцип адекватности ресурсного обеспечения профессионального обучения [18].

Определены ведущие модели подготовки мастеров производственного обучения и педагогов НПО и СПО: базовая (традиционная), ориентированная на формирование базовых знаний, умений и навыков для осуществления профессионально-педагогической деятельности; атрибутивная, обусловленная необходимостью сочетания компонентов освоения новых практических навыков и академической подготовки; инновационная модель, предполагающая ориентацию на подготовку специалиста, способного решать многофункциональные задачи повышенного уровня сложности.

Осуществлен отбор информационно-компьютерных технологий для подготовки педагогов в инновационной образовательной среде: компьютерные симуляции, видеоконференции, дистанционная работа в группах, тьюторство, интерактивная лекция, электронная почта как метод поддержания учебных взаимодействий; веб-технологии, необходимые для разработки и доставки учебных курсов и позволяющие приблизить учебно-производственную составляющую к реальным условиям высокотехнологичного обучения, расширить границы взаимодействия в диаде «обучающий-

обучаемый», обновлять конкретное содержание представлений о профессиональной (практической) подготовке педагогов профессионального обучения в связи с обновлением производственных технологий [19].

В рамках темы «Интеграция процессов воспитания и обучения в учреждениях профессионального образования» (научный руководитель – д.п.н., проф. В.Ш.Масленникова) выявлен и обоснован комплекс педагогических технологий интеграции обучения и воспитания, ориентированных на формирование социально-профессиональной компетенции будущего специалиста. Опираясь на цель (формирование социально-профессиональной компетенции специалиста) и поэтапную структуру подготовки специалиста в учебном заведении (этапы адаптации, освоения основных алгоритмов деятельности, приобретение первичного опыта поисковой профессиональной деятельности) в структуре комплекса выделены группы педагогических технологий интеграции обучения и воспитания: адаптационные (тренинги сенситивности; видеотренинги; коммуникативные технологии и др.), развивающие (технологии коллективного способа обучения и воспитания; игровые технологии и др.) и опережающие (технологии проектного обучения и воспитания; технологии модерации групповой работы; анализ производственных ситуаций и др.) технологии [14].

При разработке темы «Методологические основы моделирования интеграционных процессов в современном профессиональном образовании» (научный руководитель – к.п.н., с.н.с. В.С.Щербаков) установлено, что научно-методическое обеспечение ин-

тегративных образовательных процессов должно быть конгруэнтным тем изменениям, которые происходят в системе профессионального образования. Сформулированы и обоснованы функции научно-методического обеспечения интеграционных процессов в профессиональном образовании (информационная, аналитико-прогностическая, исследовательская, проектировочная, координационная, консультационно-рекомендательная, научно-образовательная); требования к нему (инверсионность, полимодальность, поливалентность, эмерджентность) и основные структурные блоки: методологический, отражающий новую миссию профессионального образования в развитии страны; телеологический (целевой), сформированный в качественных параметрах и содержащий возможность технологического переложения целей в образовательные процессы; процессуально-технологический, обеспечивающий переход от знаниецентристских образовательных моделей к деятельностно-операционным (переход от классической учебной деятельности к квазипрофессиональной и затем к профессиональной деятельности); управленческий и диагностико-оценочный, пронизывающий всю структуру профессиональной подготовки, и обеспечивающий качественное управление процессом профессионального становления и приводящий к запрограммированному результату подготовки; блок развития кадрового потенциала профессионального образования в условиях его инновирования; блок понятийно-терминологического обеспечения интеграционных процессов в профессиональном образовании.

Представлено научно-методическое обеспечение содержательной, структурной и функциональной интеграции профессионального образования. Для реализации содержательной интеграции в системе профессионального образования предложена концептуальная основа моделирования актуальных направлений интеграционных процессов в профессиональном образовании. В целях обеспечения структурной и функциональной интеграции разработаны алгоритмы инфологического управления и диагностики качества образовательной деятельности на интеграционной основе в учреждениях профессионального образования, создана система информационного Net-мониторинга для отслеживания изменений в запросах заинтересованных потребителей системы профессионального образования (государство, общество, работодатели, обучающиеся и др.) по уровням профессионального образования, количественной оценки внутренних (наиболее проблематичных) характеристик интеграции профессионального образования, междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции по направлениям подготовки. Подготовлена версия энциклопедического словаря-справочника по методологии, теории и практике современного профессионального образования как компоненты научно-методического обеспечения интеграционных процессов в профессиональном образовании [12; 20].

По теме «Проектирование модулей обучения инновационному предпринимательству в системе непрерывного профессионального образования» (научные руководители – академик РАО Г.В.Мухаметзянова,



к.п.н. Ф.М.Кадырова) определены концептуальные основы, формы и методы обобщения опыта обучения инновационному предпринимательству будущих специалистов в практике непрерывного профессионального образования России. Обобщен опыт по организации программ обучения инновационному предпринимательству и развитию инициатив.

Выявлены: закономерности развития процесса обучения студентов инновационному предпринимательству в условиях интеграции образования, науки и производства (интеграция учебной и исследовательской деятельности студентов; открытость и динамичность процесса обучения; готовность к инновациям; участие в разработках корпоративных программ обучения); функции подготовки студентов к инновационной предпринимательской деятельности в условиях интеграции науки, образования и производства (опережающая, сублимирующая, реорганизующая); факторы: блокирующие процесс обучения (неготовность к инновациям как студентов, так и профессорско-преподавательского состава; недостаточное участие профессорско-преподавательского состава в разработках корпоративных программ обучения; преобладание традиционного подхода в обучении), способствующие эффективному обучению студентов инновационному предпринимательству (исследовательская деятельность студентов по инновационным направлениям в профессии; участие студентов на конференциях различного уровня, технопарках инновационных идей; совместные с предприятиями разработки курсовых, дипломных проектов студентов); организационно-педагогиче-

ские условия обучения инновационному предпринимательству: непрерывность опережающего обучения; интеграция содержания дисциплин, модулей (экономических, юридических, правовых, психологических, педагогических), обеспечивающие предпринимательскую подготовку; новые формы организации профильного обучения старшеклассников по индивидуальному учебному плану и сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений, выводящие реализацию образовательных стандартов и программ за рамки отдельного общеобразовательного учреждения [15;16].

Исследования по теме «Проектно-целевой подход к развитию региональных систем профессионального образования» (научные руководители – академик РАО Г.В.Мухаметзянова, к.п.н. Ф.М.Кадырова) позволили выявить условия эффективного развития региональных систем профессионального образования на основе проектно-целевого подхода, включающие организационно-управленческие (активизация партнерских отношений с потенциальными заказчиками образовательных услуг; становление и развитие новых форм профессиональной подготовки – ремесленничества и профессионального ремесленного образования) и научно-педагогические условия (разработка и внедрение научно-методического обеспечения интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг; взаимодействие учреждений системы непрерывного профессионального образования с базовыми предприятиями на основе маркетинговых исследований рынка труда и образовательных услуг).

Обоснована эффективность реализации выделенных организацион-

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

Выявлены особенности управления интеграцией рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования на региональном уровне (возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высшего уровня квалификации; увеличение спектра специальностей и квалификаций различного уровня; усиление регионального спроса на специальности, ранее относившихся к ряду «элитарных» (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т.д.); «образовательный бум», охвативший значительную часть населения регионов и позиционирующий высшее образование как массовое и общедоступное). Разработаны проектно-целевые стратегии вузов на конкурентном рынке образовательных услуг как формы организованного взаимодействия вуза с работодателями. Предложена классификация стратегий, определена их структура [6; 10].

По теме «Информационно-средовый подход к информатизации профессионального образования» (научный руководитель – д.п.н., проф. Г.И.Кирилова) обоснованы ведущие

положения разработки системного методического обеспечения информационно-средового подхода, целевая направленность которого заключается в переходе от стихийного развития информационной среды профессионального образования к управляемому саморазвитию, а организационная архитектура представляется как многомерная реляционная матрица. Выявлены интегральные требования к построению информационной среды профессионального образования, в числе которых: открытость, вариативность, алгоритмичность, компетентностная основа и ролевая динамика, персонификация, объективность, оперативность, наглядность. Управляемое саморазвитие информационной среды обеспечивается: а) опорой на сложившиеся в каждой отрасли, каждом регионе, учреждении образования частные модели информационной образовательной среды, б) последовательной гармонизацией частных моделей информационной образовательной среды и их включенности в межрегиональную и межотраслевую инфраструктуру информационной образовательной среды. Механизмом реализации информационно-средового подхода является система свободного авторизованного доверительного выбора мнений и рекомендаций субъективно-значимой группы общественных экспертов по вопросам целесообразности, востребованности и эффективности компонентов информационно-образовательной среды профессионального образования.

Раскрыты состав и структура методического обеспечения информационно-образовательной среды, дополненного структурной адаптированностью электронных учебных ма-

териалов к динамическим изменениям содержания и технологий подготовки будущих специалистов к решению неформализованных профессиональных задач, требующих перехода от управляемого использования методических материалов к их самостоятельной разработке.

Выявлены основные свойства методического обеспечения, ориентированного на подготовку педагогов к активной деятельности в информационной среде профессиональной школы, среди которых выбор инструментальных средств и ИТ-методик, адекватных наиболее эффективной комбинации стилей обучения и их закономерного совершенствования на пути перехода от диалогового и консультативного обучения к согласованной деятельности, обеспечиваемой многокомпонентностью, интегральностью и адаптивностью методического обеспечения. Выделены требования к инновационным информационным образовательным ресурсам, реализованным в знаковых системах выбранной профессиональной деятельности, предназначенным для полного или частичного их использования и структурированным по месту и роли в образовательном процессе [2;11].

В рамках темы «Социализация аддиктивной личности как инновационная функция современной профессиональной школы» (научный руководитель – д.психол.н. А.Н.Грязнов) установлено, что процесс социализации амбивалентен: личность способна приобрести как черты, характерные для социально-нормативного человека, так асоциального, обладающего чертами, выключающими его из системы межсубъектных отношений. Установлено, что мотивационно-пот-

ребностная сфера при аддиктивном поведении характеризуется нарастающим снижением мотивации и потребности в достижениях. Разработана структура модели социализации аддиктивной личности, включающая внешние и внутренние факторы и механизмы, критерии, условия и средства социализации аддиктивной личности.

Выявлены особенности детско-родительских отношений, способствующие формированию склонности к зависимости от психоактивных веществ в процессе социализации у студентов ССУЗ и ВУЗ. Установлено, что склонность к зависимости от психоактивных веществ возникает на фоне снижения позитивного интереса и близости со стороны родителей, повышения враждебности по отношению к ребенку и непоследовательности в воспитании. Студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, отличаются пассивно-агрессивным типом поведения, при этом они характеризуются использованием разнонаправленных по характеру эмоциональных переживаний защитных механизмов: страх и гнев. Анализ различий в применении защитных механизмов у студентов ССУЗ и ВУЗ, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, показал, что подавление, регрессия и замещение используется студентами в равной степени и не зависит от возрастных особенностей и типа образовательного учреждения [3; 7].

По теме «Психологические условия формирования готовности студенческой молодежи к требованиям современного рынка труда» (научный руководитель – д.психол.н., проф. Б.С.Алишев) определены основные психологические параметры, харак-

теризующие готовность выпускников к требованиям рынка труда в рамках ранее обозначенных теоретико-методологических проблем: мобильность (активность, скорость принятия решений и др.) в поиске работы; уровень мотивации к труду и профессиональной деятельности; уровень профессиональной идентичности, т.е. психологической «привязанности» к конкретной профессии; адаптационный потенциал личности в разных видах профессиональной деятельности; коммуникативные качества и умение работать в команде; уровень принятия норм трудовой и профессиональной этики [1].

Выяснено, что среди этих параметров есть универсальные, т.е. одинаково важные для разных профессий и специфические. К первым относятся: мобильность и инициативность, адаптационный потенциал, общетрудовая мотивация, общечеловеческая этика. Специфическими, т.е. не одинаково выраженными в разных типах профессий являются: профессиональная идентичность, мотивация к конкретной профессии, принятие профессиональной и организационной этики, коммуникативные умения и навыки.

Основными факторами формирования этих качеств являются: а) врожденные свойства нервной системы личности, которые влияют на ее мобильность, двигательную и коммуникативную активность, скорость принятия решений и др.; б) устойчивые черты характера личности, определяющие ее склонности и предпочтения, в том числе в профессиональной сфере; в) устойчивые компоненты мировоззрения личности, прежде всего, сложившиеся у нее социальные установки, ожидания и представле-

ния относительно труда, конкретных профессий, заработка и т.д.; г) существующие на данный момент времени в общественном сознании (прежде всего, самой студенческой молодежи) установки и стереотипы относительно приемлемых и неприемлемых, престижных и непрестижных, перспективных и неперспективных сфер деятельности) деятельность педагогических коллективов учебных заведений (в сотрудничестве с работодателями) по формированию готовности обучающихся к требованиям рынка труда [21].

Исследования по теме «Ментально-структурированная образовательная технология, ориентированная на подготовку элитных специалистов и реализуемая на базе психосинергетического подхода» (научный руководитель – академик РАО Э.А.Манушин) позволили разработать концептуальные основы психосинергетического усилителя интеллектуальной деятельности студента. Он состоит в том, что процессы познания и порождения нового информационного содержания в условиях значительной неопределенности как исходных данных, так и проектных критериев, поддерживаются специальным информационно-психологическим обеспечением. Благодаря этому обеспечению реализуется возможность получения решений (с помощью ЭВМ) нечётко обусловленных проблем и творческих задач, которые иными методами не могут быть получены. Это обеспечение формируется на основе объективно существующих закономерностей работы функциональных систем головного мозга.

Логическая структура психосинергетического усилителя интеллектуальной деятельности студента

включает в себя пять частей, которые можно рассматривать как модули инновационного ментально-структурированного учебного процесса. Концептуальную основу психосинергетического усилителя интеллектуальной деятельности будущих специалистов рекомендуется рассматривать как прототип логической структуры новой автоматизированной обучающей системы, построенной на ментально структурированных человеко-машинных принципах.

По теме «Формирование и развитие общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы» (научный руководитель – д.п.н., проф. Р.Х.Гильмеева) разработаны структура и содержание научно-методического обеспечения процесса формирования и развития общей культуры и гуманитарной образованности студентов на методологическом, теоретическом и методическом уровнях.

Методологический уровень представлен системообразующими компонентами интегральной модели формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин (требования ФГОС СПО к подготовке высококвалифицированного специалиста, структура и содержание инновационных учебных программ по гуманитарным дисциплинам, соответствующих целям, принципам и функциям реализации культууроформирующих учебных модулей; содержание инвариантных и вариативных компонентов структуры гуманитарных дисциплин, ориентированных на реализацию культууроформирующих учебных модулей; критерии сформиро-

ванности показателей культуры и гуманитарной образованности студентов в культууроформирующей учебной деятельности) [4].

Теоретический уровень представляют концептуальные идеи компетентного подхода к формированию общей культуры и гуманитарной образованности студентов: цель – формирование личности студента как гражданина компетентного, гуманитарно-образованного, высококвалифицированного специалиста, подготовленного к использованию в собственной деятельности культурных образцов и норм жизни, способного к толерантному сотрудничеству с другими людьми и культурами; педагогические условия – базовые компоненты культууроформирующей образовательной среды учебных заведений, культууроформирующее ядро программно-методического обеспечения гуманитарных дисциплин; принципы – проблемности, модульности, культуросообразности, прогностичности; дидактическое содержание гуманитарных дисциплин, обогащенных идеями культууроформирующей деятельности [5].

Методический уровень включает в себя нормативную и учебно-методическую документацию, структуру и содержание учебно-модульных компонентов (модульные программы; содержание культууроформирующих учебных модулей по дисциплинам социально-гуманитарного цикла; содержание базовых культууроформирующих учебных модулей: «Методологическая культура студента – будущего педагога», «Культурная идентичность личности будущего специалиста химического производства», «Культурно-гуманитарные универсалии буду-

щего специалиста социокультурной сферы»; варианты культууроформирующих модулей по дисциплинам социально-гуманитарного цикла и др.).

Определены и внедрены в учебную практику критерии эффективности формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин, сгруппированные: по освоенности студентами культууроформирующих знаний (мотивация на получение знаний, устойчивость знаний, системность знаний, полнота знаний, структура знаний), сформированности общекультурных компетенций (оперирование культууроформирующими знаниями, проектирование культууроформирующей стратегии действий, выбор культууроформирующих альтернатив, самоидентификации в культууроформирующей деятельности, готовность к инновационной культууроформирующей деятельности) и выраженности гуманитарной образованности (когнитивный, эмоциональный, поведенческий и профессионально-деятельностный компоненты).

В процессе исследования темы «Дидактические основы интеграции общепрофессиональной естественно-математической подготовки студентов в условиях реализации компетентностного подхода» (научные руководители – академик РАО Г.В.Мухаметзянова, к.тех.н. С.Ю.Грузкова) выявлены критерии интеграции в опыте разработки и реализации естественно – математических, общепрофессиональных дисциплин в учебных заведениях США: критерий целесообразности, целостности, сотрудничества, вариативности, аутентичности и критерий множественности.

Разработаны критерии обучения физике и электротехнике на основе их интеграции: умение оперировать общими понятиями, величинами, законами, теориями; умение обобщать, применять теоретические выводы из курса физики для решения конкретных задач по электротехнике; умение выполнять совместные учебные проекты интегративного характера; умение в устной и письменной речи адекватно использовать понятия из курса физики и электротехники для развития профессионального языка; использование в обучении современных технических приемов и средств, например, компьютерный урок, лабораторная работа в виртуальной среде, виртуальный практикум; овладение элементами инновационных механизмов исследовательской деятельности и др.

Определены критерии отбора содержания интегрированного курса «Инженерная защита населения» для подготовки студентов технического вуза (направление «Техносферная безопасность»): систематичности, логичности, соответствия учебного материала возрастным особенностям обучающихся (ориентация на определенный учебный курс); взаимосвязи интегрированного содержания дисциплины со структурой и содержанием параллельно изучаемых дисциплин профессионального цикла (согласно учебному плану) и др.). Установлено, что в рамках интеграции естественно-математической и общепрофессиональной подготовки для бакалавров профиля «Защита в ЧС» интеграция различных методов обучения с опорой на межпредметные связи позволяет стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся на достаточно

высоком уровне; обеспечивает развитие личностных и профессиональных качеств будущих специалистов; способствует формированию целостного мировоззрения, интеллектуальных и практических навыков, инвариантных по отношению к конкретным сферам их будущей профессиональной деятельности [17; 24].

По теме «Высшее техническое образование в условиях интеграции уровней профессионального образования и взаимодействия с производством» (научные руководители – к.тех.н. С.Ю.Грузкова, д.п.н., проф. Н.А.Читалин) выявлены и описаны научно-педагогические основания проектирования рабочих программ (модульной структуры) в условиях компетентностной парадигмы высшего технического образования (на примере дисциплины «Математика» и курса повышения квалификации). Обновленное содержание дисциплины «математика» характеризуется нацеленностью на овладение студентами конкретной совокупностью фундаментальных математических методов; на формирование профессионально-прикладной математической компетенции выпускника технологического университета как стержневой компоненты профессиональной компетентности; на опережающий характер математической подготовки для обеспечения возможности дальнейшего самообразования и творческого саморазвития бакалавра.

Установлено, что технология проектирования программ модульной структуры по математике представляет собой итерационный процесс, завершением которого выступают сформированные общекультурные (общенаучные) и общепрофессиональные

компетенции, входящие в профессионально-прикладную математическую компетенцию бакалавра технического и технологического направлений. Выявлена связь содержания математической подготовки с дисциплинами гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного, общепрофессионального и специального циклов по направлению подготовки «Химическая технология» полностью покрывающая в виде ряда модулей требования стандартов по знаниям, умениям и позволяющая определить качество математической подготовки.

Технология проектирования рабочих программ, предполагает последовательное выполнение следующих этапов: 1) анализ ФГОС ВПО относительно компетенций, характеризующих бакалавров данного направления, а также по блокам дисциплин; 2) анализ стандартов относительно требований к знаниям и умениям по математике для данного направления и их сопоставление с результатами анализа предыдущего пункта; 3) анализ использования математического аппарата и фундаментальных математических понятий в дисциплинах входящих в учебные планы данного направления подготовки; 4) анализ деятельности выпускников данного направления в плане приложения математических методов; 5) сопоставление результатов проведенного анализа с содержанием модулей гибкой универсальной программы; 6) выбор, с учетом внутренних связей математики и необходимостью развития проектно-конструктивных способностей, модулей для рабочей программы; 7) распределение модулей по семестрам с учетом использования знаний и умений каждого модуля в параллельно изучаемых дисциплинах

естественно-математического, научного, социально-экономического или профессионального цикла.

Описаны этапы технологии разработки программы (модульной структуры) повышения квалификации преподавателей технических дисциплин с учетом требований стандартов третьего поколения (на примере нефтегазовой отрасли): аналитико-прогностический, собственно-проектировочный, организационно-методический, коррекционно-внедренческий [23].

В рамках темы «Модели компетенций в дополнительном профессиональном образовании: российский и зарубежный опыт» (научный руководитель – д.п.н., проф. Т.М.Трегубова) расширена проблематика и определены основные направления развития научного знания в области реформирования дополнительного профессионального образования (ДПО) в условиях его глобализации и интернационализации.

Выявлен и концептуализирован феномен ДПО в условиях международной образовательной интеграции (МОИ) как «расширяющейся образовательной области и перманентной личностно-профессиональной задачи, которая затрагивает фазу образования, начальный период освоения профессии, постоянную поддержку, развитие и обновление профессиональных компетенций, с ориентацией дополнительных образовательных программ на их соответствие актуальным и потенциальным требованиям рынка труда» [22].

Определены особенности реформирования ДПО в условиях его глобализации и интернационализации (полиmodelность и многовариативность, возникновение новых образова-

тельных сред, утверждение парадигм личностно-ориентированного ДПО; обновление и адаптация дополнительных образовательных программ к будущим потребностям международного рынка труда, укрепление их междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности; использование модульно-компетентностных технологий в качестве новых организационных рамок; усиление конкуренции на международном и страновом рынке образовательных услуг ДПО и др.).

Охарактеризованы стратегические приоритеты реформирования ДПО в условиях его глобализации и интернационализации. Среди основных – диверсификация институциональных структур, форматов и образовательных программ в полиmodelном едином пространстве ДПО, замена модели ДПО на нелинейные (асинхронные) модели; интернационализация ДПО и его европеизация; реализация персонифицированного подхода и индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с возможностями, потребностями и карьерными перспективами личности в системе ДПО и др.

Проведен сравнительный анализ основных моделей неформальной (краткосрочное обязательное обучение сотрудников, осуществляемое как на предприятии, так и в профильных образовательных учреждениях; краткосрочное дополнительное обучение, осуществляемое вне предприятия; долгосрочное обязательное обучение) и информальной (пост обучающее сопровождение, осуществляемое как на предприятии, так и вне его; послепрофессиональное образование сотрудников) корпоративной подготовки



специалистов технического профиля в России и за рубежом [13]. В рамках представленных моделей теоретически обоснована и дополнена многомерная классификация видов обучения специалистов технического профиля на современном предприятии: по локальным характеристикам (внутрифирменное и внефирменное обучение); по масштабным характеристикам (централизованное и децентрализованное обучение); по временным характеристикам (долгосрочное и краткосрочное обучение); по целевому назначению (фрагментарное, формализованное и целевое обучение). Выявлен адаптационный образовательный потенциал зарубежных моделей корпоративного обучения молодого персонала компаний, представляющий ценность для отечественной системы дополнительного профессионального образования и корпоративной подготовки специалистов предприятий.

На основе сравнения европейских и региональных моделей реформирования дополнительного педагогического образования в условиях глобализации и интернационализации выявлены и охарактеризованы основные модели неформальной профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля: модель формирования актуальных компетенций, модель рефлексивной практики, модель сетевого сотрудничества. Введены в научный оборот работы современных зарубежных исследователей (Rigden, D.W., Schmitt, R.W., Tjedvol A. H.), периодика, информационно-статистический материал и документы, которые до настоящего времени не использовались в отечественной теории и практике дополнительного профессионального образования.

По теме «Проектно-технологический подход к модернизации дидактической подготовки современного учителя» (научный руководитель – член-корр. РАО Г.И.Ибрагимов) выявлены основные группы противоречий, препятствующих развитию современной дидактики (между изменившейся образовательной практикой, предъявляющей все новые и новые требования к учителю и традиционной системой его дидактической подготовки в педвузах, не учитывающей эти требования; между возрастанием объективной роли образования и образованности в жизни человека, с одной стороны, и тенденцией к снижению мотивации к учению со стороны учащихся – с другой; между возрастанием в педагогической деятельности учителя роли и места дидактических умений, отвечающих новым требованиям к его деятельности со стороны субъектов обучения – учащихся, с одной стороны и неудовлетворительным уровнем их сформированности – с другой; между смещением основного акцента в образовательном процессе на учебную деятельность обучающегося, с одной стороны и продолжающейся ориентацией учебников и учебных пособий по дидактике на организацию педагогической деятельности учителя и др.). В составе современного дидактического знания вычленены две группы компонентов: инвариантные, раскрывающие сущность обучения как педагогического явления (предмет дидактики, содержание образования, процесс обучения, принципы обучения, методы, средства, формы организации обучения, контроль и оценка результатов обучения) и вариативные, раскрывающие состояние и тенденции развития дидактического знания на конкретном

историческом этапе функционирования образования. Установлено, что содержание подавляющего большинства учебников по дидактике направлено на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, ориентированные на подготовку учителя к реализации других функций (проектировочной, развивающей, воспитывающей) отражены либо частично, либо отсутствуют.

Разработана научная концепция дидактической подготовки учителя на основе проектно-технологического подхода, включающая: характеристики, раскрывающие сущность проектно-технологического подхода в обучении; цель и принципы его реализации в дидактической подготовке учителя; правила структурирования содержания учебного материала по дидактике: деление учебного материала в рамках дисциплины на теоретический (направлен на обеспечение полноты знаний и их целостности) и практический (направлен на формирование различных групп дидактических умений); структурирование практического материала на четыре блока: 1) блок проблем на развитие проектировочных способностей; 2) блок проблем на развитие конструктивных способностей; 3) блок проблем на развитие исполнительских способностей; 4) блок проблем на развитие рефлексивных способностей; ранжирование проблем в каждом блоке по возрастанию сложности с учетом информационно-логических, семантических связей [8; 9].

В рамках темы «Профильное обучение в школе как этап профессиональной подготовки специалиста» (научный руководитель – д.п.н. Л.Н.Нугуманова) разработаны основ-

ные положения концепции профильно-ориентированного и предпрофильного трудового обучения и воспитания учащихся современной общеобразовательной школы на уровнях: методологическом (через полипарадигмальный подход), организационно-управленческом (через управляющие функции и информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса, научно-методической деятельности и деятельности руководителей всех уровней образования), дидактическом (через цели трудовой деятельности как личностно и социально значимой ценности, которые раскрываются с позиций философии труда и психологической теории деятельности, через задачи, формы и методы профильно-ориентированного и предпрофильного трудового обучения и воспитания учащихся, которые содержательно строятся в единстве интеллектуальных, физиологических и социальных аспектов), личностном (через приоритетный выбор определенного профиля подготовки, основанием для которого служат особенности асимметричного развития способностей личности).

Определены ведущие для новых социально-экономических условий проблемы подготовки учащейся молодежи к труду (рассогласование действий производственной и образовательной сферы, противоречивость личных и общественных целей, усложнение профессиональных функций, слабое техническое оснащение образовательного процесса) и вскрыто их негативное влияние на формирование профессионального самосознания, профессиональных намерений и личностных качеств, необходимых для трудовой деятельности.

Результаты исследований Института имеют не только научную ценность, но и высокую практическую значимость. Последняя заключается в том, что Институтом разработан пакет научно-методических и учебно-методических материалов (учебники, учебные пособия, методические пособия и рекомендации для педагогов и обучающихся), направленный на обеспечение эффективной реализации компетентностного подхода в процессе подготовки высококвалифицированных работников. В частности, разработаны состав и содержание научно-методического обеспечения взаимосвязи профессионального образования и производства, технологии реализации компетентностного подхода в процессе изучения дисциплин различных циклов в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования подготовки специалистов и др.

Основные теоретические положения кластерного подхода к управлению профессиональным образованием в настоящее время реализуются в системе подготовки работников в учреждениях профессионального образования в Республике Татарстан. Они нашли отражение в различных видах учебно-методической документации, представлены в ряде монографий, учебных и учебно-методических пособий. Материалы и разработки Института применяются при проведении курсов повышения квалификации работников общего и профессионального образования, могут быть рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ в целях разработки мероприятий по модернизации системы профессионального образования. Сферами

возможного применения результатов исследований могут быть не только учреждения профессионального образования разных уровней, но и органы управления профессиональным образованием на федеральном и региональном уровнях, система дополнительного профессионального образования, службы занятости населения и др.

Результаты исследований Института широко известны благодаря использованию различных форм их внедрения в практику профессионального образования. По итогам 2012 года опубликовано: 10 монографий, 2 концепции, 4 сборника научных трудов и статей, 7 учебных пособий, 5 методических рекомендаций, 7 электронных изданий образовательного назначения, 123 статьи (из них 10 статей за рубежом). Объем опубликованных работ – 354,9 п.л. Подготовлено к изданию: 3 монографии, 2 концепции, 2 учебных пособия, 1 электронное издание образовательного назначения, 5 методических пособий, 2 образовательные программы, 2 аналитических обзора, 12 статей. Объем подготовленных работ – 89,1 п.л. Институтом проведено 5 научно-практических конференций (в том числе 2 международных), посвященных проблемам модернизации профессионального образования в России. Организовано 12 семинаров, 1 форум, 6 Всероссийских и региональных круглых столов с международным участием, на которых обсуждались различные проблемы профессионального образования. Эти и ряд других научных позиций и результатов, представленных в материалах Института, вносят значительный вклад в развитие методологии, теории и практики профессионального образования.

**Источники:**

1. Алишев Б.С. Социальные взаимодействия и культура: психолого-антропологический анализ // Вестник Удмуртского университета. Сер. 3. Философии. Психология. Педагогика, 2011. Вып.1. С.70-81.
2. Волик О.Н. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society). № 4. Том 15, 2012. С.409-420.
3. Гилемханова Э.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к аддикции от психоактивных веществ // Казанский педагогический журнал, 2012. №3. С. 73-80.
4. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. Культура и гуманитарная образованность будущего специалиста как условие обеспечения духовной безопасности страны // Известия Российской академии образования, 2012. №2.
5. Гильмеева Р.Х. Формирование культуры будущего специалиста // Вестник Каз. ГУКИ, 2012. № 19. Часть 1. С. 152-156.
6. Гольшев И.Г. Логика проектирования модели управления интеграцией профессионального образования и производства в регионе // Казанский педагогический журнал, 2011. №3. С.13-21.
7. Грязнов А.Н., Баширова Т.Н. Факторы аддиктивного поведения студентов вуза // Казанский педагогический журнал, 2011. № 3. С. 84 – 90.
8. Ибрагимов Г.И. Учебный курс «Дидактика» в системе формирования дидактической культуры будущего учителя // Педагогика, 2011. №2. С. 54-63.
9. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка учителя: проектно-технологический подход // Педагогика, 2012. №6. С. 61-69.
10. Кадырова Ф.М. Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов как стратегический приоритет образовательной политики // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2011. №6. С.33-38.
11. Кирилова Г.И. Развитие и саморазвитие информационной образовательной среды профессионального образования. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society), 2012. Т. 15. № 3. С. 358-368.
12. Левина Е.Ю. Концепция инфологического моделирования образовательной деятельности // Дискуссия, 2012. № 9. С.137– 140.
13. Масалимова А.Р. Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной моделей // Современные проблемы науки и образования, 2012. № 3. [URL:<http://science-education.ru/103-6296>].
14. Масленникова В.Ш., Угарова Н.М., Шамсутдинова В.Р., Шигапова Л.П., Фисина Т.А. Стратегия инновационного развития профессионального образования и воспитания // Казанский педагогический журнал, 2012. №4. С.91-101.
15. Матухин Е.Л., Абдуллин И.А., Туяшева А.И., Сафина Г.И. Многоагентная технология корпоративной профессиональной подготовки специалистов в области менеджмента качества продукции // Вестник Казанского технологического университета, 2012. № 10. С. 47-52.
16. Мухаметзянова Г.В., Ибрагимов Г.И. Проблемы и основные направления развития профессионального образования в условиях изменяющегося рынка труда // Казанский педагогический журнал, 2012. № 2. С. 5-18.
17. Мухаметзянова Г.В., Читалин Н.А. Научное обеспечение модернизации профессионального образования: отчет о научно-исследовательской работе Учреждения

РАО «ИПППО» за 2010 год // Казанский педагогический журнал, 2011. № 2. С. 5-20.

18. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения // Казанский педагогический журнал, 2012. № 1. С. 25-35.

19. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Разработка инновационной профессиональной образовательной программы в колледже // Казанский педагогический журнал, 2012. № 4. С.47-55.

20. Моделирование интеграционных процессов: праксиологический аспект. Научно-методическое пособие / Под ред. В.С.Щербакова. Казань: Изд-во «Данис» ИППО РАО, 2012.131 с.

21. Психологическая готовность студентов к требованиям современного рынка труда. Учебно-методическое пособие / Б.С.Алишев [и др.] – Казань: ИППО РАО, 2012. 116 с.

22. Трегубова Т.М. «Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «ТЕМПУС» в условиях международной образовательной интеграции // Вестник ВГГУ. Серия: Педагогические и психологические науки. Вып. 11(30). Владимир: ВГГУ, 2011. С. 140-146.

23. Читалин Н.А. Принцип фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект // Известия Российской академии образования, 2011. № 1. С. 76-88.

24. Чошанов М.А. Технология интеграции в педагогике США // Школьные технологии, 2012. №2. С. 72-85.

25. Шайхутдинова Г.А. Особенности подготовки педагога профессионального обучения для начального и среднего профессионального образования в регионе // Almamater, 2012. № 5. С. 89-91.

*Зарегистрирована: 21.03.2013*

УДК 378

## ОРГАНИЗАЦИОННАЯ НЕДЕЛЯ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

**Г.Р. Иксанова**

*Статья посвящена проблеме внедрения европейской кредитной технологии обучения в образовательный процесс отечественных вузов. Приводится описание организационных мероприятий, проводимых на вводной неделе и направленных на адаптацию студентов к новому образовательному процессу. Также предлагается вниманию опыт казахстанских вузов по исследуемой проблеме.*

**Ключевые слова:** Болонский процесс, кредитная система обучения, адаптация студентов, организационная неделя.

Присоединение целого ряда стран к Болонскому процессу направлено на формирование единого европейского образовательного пространства. Эта пока во многом абстрактная ка-

тегория для стран СНГ основана на следующих важнейших принципах: построение многоуровневой системы высшего образования, введение системы зачетных единиц (академических

кредитов), обеспечение мобильности студентов и преподавателей, выдача единого европейского приложения к диплому, функционирование сопоставимой системы оценки качества обучения на основе аккредитации и др. Подписав Болонскую декларацию, Россия также ориентирована на интеграцию в мировое образовательное пространство, модернизацию национальной модели непрерывного образования, удовлетворение запросов личности и общества в конкурентоспособном специалисте. Одним из средств данного процесса является кредитная система обучения, поскольку Болонская декларация в качестве одного из алгоритмов учета трудоемкости образовательных программ предлагает Европейскую систему перевода и накопления кредитов – ECTS [1].

В нормативных документах ЮНЕСКО кредитная система определена как «образовательная система, повышающая уровень самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках строгой регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов» [2, С. 28]. Ее особенностями являются построение студентами индивидуального учебного плана, выбор элективных дисциплин и преподавателей, увеличение объема самостоятельной работы, важность партнерских доверительных отношений между субъектами образования, возможность продолжить обучение и набрать необходимое количество зачетных единиц в других вузах [3].

Специфика кредитной системы, её существенные отличия от традиционной системы образования, с нашей точки зрения, определяют ряд

сложностей, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели отечественных вузов. Поэтому особую актуальность приобретают вопросы организации процесса обучения в условиях кредитной системы и адаптации субъектов образовательного процесса к ней. На начальном этапе основные направления работы связаны с формированием представлений о новой системе обучения, положительного отношения к ней и установки на активное участие всех заинтересованных сторон в образовательном процессе.

Эти задачи, безусловно, должны реализовываться в рамках опоры вузовского образования на все предшествующие уровни: предшкола, школа, колледжи, где навыки самостоятельной работы должны прививаться, а умения работать индивидуально и в команде формироваться с самих азов. Однако, в наших реалиях эти процессы не только в России, но и во всех странах постсоветского пространства, включая интегрировавшиеся в Таможенный союз Казахстан и Беларусь, протекают одновременно. Поэтому вузы вынуждены самостоятельно решать проблемы без опоры на предыдущие звенья образовательной цепи.

Как показывает панельный опрос ряда первокурсников казахстанских вузов, испытывают беспокойство и неуверенность первые 2-3 месяца до 40-45% студентов, которые указывают, что школьная система была бы для них лучше. Данный процент значительно снижается после первой сессии (15-20%) и значительно сокращается после первого года учебы (5-7%). На уровне 5-7% данный процент коррелирует с количеством студентов-задолженников, остающихся на летний семестр. Безусловно, процесс адаптации

в системе школьник–студент связан не только с инновациями в вузовской системе. Но последние привносят существенную неопределенность и повышают риск стрессовых состояний и неуверенности.

Решение определенного ряда организационных задач по адаптации студентов к кредитной системе обучения может успешно осуществляться в ходе первых, одной-двух вводных недель. Данный временной отрезок включает в себя: 1) ознакомительный курс для студентов «Введение в кредитную систему обучения»; 2) групповые и индивидуальные консультации тьюторов, в том числе и по формированию траектории обучения и выбору дисциплин и преподавателей; 3) ознакомление с интернет-контентом и посещение библиотеки.

Курс «Введение в кредитную систему обучения» носит пропедевтический характер и имеет целью формирование у студентов представлений о ее специфике, понятийно-терминологическом аппарате, организационных формах, особенностях контроля и оценки знаний и других особенностях системы и особенностях ее применения в конкретном вузе. В течение данного курса рассматриваются, как правило, следующие темы: «Сущность кредитной системы обучения», «Формы организации обучения при кредитной системе обучения», «Контроль и оценка знаний обучающихся», «Организация самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения». В процессе изучения данных тем студенты знакомятся с сущностью понятий, образующих тезаурус, необходимый для описания и разъяснения содержания, структуры и особенностей организации кредитной системы

обучения, формами Силлабусов и макетами УМКд. Вследствие этого идет овладение формами и конкретным содержанием аппарата данной системы, который является «языком делового общения» участников образовательного процесса, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации студентов. С целью формирования необходимых умений, приобретения опыта работы в условиях кредитной системы обучения, занятия данного курса строятся в соответствии с её требованиями. Составляется недельное или двухнедельное расписание и к каждому занятию студентам лекторы из числа лучших педагогов и методистов факультетов предлагают активные раздаточные материалы, презентации, которые служат повышению их мотивации к успешному усвоению темы (тезисы лекции, ссылки, глоссарий, задания для самостоятельной работы). Причем, при работе над темами используются активные формы и методы обучения. В частности, наряду с академической лекцией студентам читается: а) проблемная лекция по теме «Контроль и оценка знаний обучающихся»; б) лекция-визуализация по теме «Формы организации обучения при кредитной системе» и др.

Таким образом, курс «Введение в кредитную систему обучения» способствует не только формированию представлений о данной системе обучения, но и приобретению первичного опыта учебной деятельности в условиях, максимально приближенных к реальным. Одним из важных факторов здесь становится отбор преподавательского состава и их высокая мотивация, которые в значительной степени влияют на результаты мотивации и успешность первой и частично второй сес-

сий – как промежуточный результат обучения.

Дальнейшая работа по адаптации студентов к кредитной системе обучения продолжается академическими консультантами. Отметим, в России их называют тьюторами, в Казахстане – эдвайзерами. В процессе изучения курса «Введение в кредитную систему обучения» студенты получают представление об их обязанностях. Однако только на индивидуальных и групповых консультациях тьюторов, студенты осознают, что тьюторы на самом деле представляют академические интересы обучающихся, помогают в построении индивидуальной траектории обучения и освоении образовательной программы, обеспечивают информационными материалами по организации учебного процесса [4].

Групповая консультация тьюторов, согласно расписанию запланированная на вводной неделе, и по графику на всех последующих, что носит организационно-методический и воспитательный характер, поскольку посвящается ознакомлению студентов с правилами организации образовательного процесса, содержанием информационного пакета обучающегося. Данная форма практически полностью вытесняет кураторство, массово распространенное в советский период вместе с постепенно уходящими в прошлое идеологическими и хозяйственными мероприятиями, на которые студентов отвлекают только в крайних случаях. Групповая консультация предшествует индивидуальным, на которых академические консультанты помогают студентам в определении индивидуальной траектории обучения с учетом их потребностей, интересов, наклонностей и возможностей. Оказы-

вая содействие студентам при составлении индивидуальных учебных планов, тьюторы опираются на данные, полученные в ходе анкетирования абитуриентов, самооценки качеств личности и учебных умений студентов, а также единого государственного экзамена [5]. Необходимо отметить, что составление индивидуального учебного плана является для студента важным психологическим моментом. Разработанный с учетом индивидуальных особенностей, он делает процесс обучения для студента лично значимым, более мотивированным.

Здесь возникает серьезная проблема личности профессионального консультанта – тьютора. В идеале это должен быть наиболее опытный специалист из числа людей с ученой степенью и серьезным опытом практической работы, опирающийся на знание текущей ситуации на рынке труда. К сожалению казахстанский опыт показывает, что эту работу зачастую возлагают на молодых преподавателей или преподавателей перегружают количеством «приписанных» к ним студентов, что даже при наличии мотивации не дает высокого качества совместной работы. Одним из стимулов для эффективной работы может считаться оплата за каждого студента, а критерием эффективности работы – мониторинг трудоустройства и карьеры. В данном случае считается нормой, если академический наставник «сопровождает» студентов весь период обучения в вузе, становится их полномочным представителем во взаимоотношениях с академическими вузовскими структурами и рыночной средой с период практики и дипломного проектирования. Развитие этого инструмента – это один из шагов к практикоориентированному обучению



за счет индивидуализации траекторий обучения.

В условиях кредитной системы значительно возрастает роль интернет-контента университета и библиотеки на бумажных и электронных носителях. Это ключевые подразделения вуза, которые отвечают за хранение, переработку и передачу информации, доступ к рейтинговым мировым базам данных. Доступность информационных источников является необходимым условием эффективной организации учебного процесса при кредитной системе обучения. Поэтому студенты в организационный период знакомятся с работой глобальной и локальной сети университета, его сайтом, библиотеки, учатся вести поиск необходимой информации с помощью электронного каталога в базах данных локальной и глобальной сети Интернет.

Изучая опыт высшей школы Казахстана по внедрению кредитной системы обучения в целом и проведению организационной недели в частности, следует сказать, что он может быть интересен и применен в российских вузах, в которых переход на новую систему обучения осуществляется в экспериментальном порядке. В Казахстане эксперимент по внедрению был начат двадцатью вузами в 2003 году и в 2010 завершен, когда все вузы перешли по приказу министра на кредитную систему обучения [6].

Так, в Костанайском государственном университете им.А.Байтурсынова на организационной неделе проводится факультатив «Университетская жизнь», цель которого ознакомить первокурсников со структурой университета и факультетов, с историей вуза и перспективами его развития в современных условиях, общественно-культурной

жизнью университета. Студентам читается курс «Введение в специальность», «Байтурсыноведение», на котором изучается биография ученого-просветителя, организуется посещение музеев, лабораторий на факультетах, проводятся встречи с выпускниками и специалистами. В рамках факультатива помимо лекционных занятий об особенностях кредитной системы обучения, балльно-рейтинговой оценке знаний студентов, проводятся практические занятия по организации учебного процесса при кредитной технологии обучения, выдаются справочники-путеводители, осуществляется запись на учебные дисциплины, выбор элективных дисциплин [7].

Справочник-путеводитель, предоставляемый казахстанским студентам в печатной и электронной форме, состоит из следующих разделов: «Общие сведения об университете», «Структура вуза», «Центр знаний» и «Центр первичной медико-санитарной помощи», «Профсоюзная организация студентов», «Памятка для первокурсников-призывников», «Права и обязанности студентов», «Образовательный кредит». Особое внимание заслуживают такие разделы, как «Краткая информация о кредитной технологии обучения» и «Организация учебного процесса заочной формы обучения по кредитной технологии». В них представлен глоссарий по кредитной технологии обучения, общий положения содержат информацию об образовательной траектории, индивидуальном учебном плане, академическом календаре, накопительных кредитах, учебно-методическом комплексе, силлабусе, эдвайзере, оказывающем содействие студентам в выборе траектории обучения и освоении образовательной про-

граммы в период обучения. Кроме того, в справочнике-путеводителе представлена организация самостоятельной работы студентов, дана характеристика форм СРС, подробно описана система контроля и оценки учебных достижений студентов, организация летнего семестра, перевод на следующий курс и расчет переводного балла, правила восстановления и др. [8].

Таким образом, выдаваемый студенту в самом начале учебного года справочник-путеводитель обеспечивает обучающегося и его родителей необходимым методическим материалом, позволяющим ликвидировать недостатки знаний об организации учебного процесса в вузе, о кредитной системе обучения, ее целях, структуре, содержании. Он является важным пакетом минимальных требований, связанных со сбором и обменом информацией между студентами, преподавателями и родителями.

Подводя итог, отметим, что после организационной недели и российские, и казахстанские студенты имеют определенное представление о кредитной системе обучения, знакомы с содержанием информационного пакета, точно знают, у кого и где можно получить необходимую информацию. У них исчезает чувство страха, неуверенности, которое обычно характерно для людей, оказавшихся в непривычной обстановке, тем самым обеспечивается успешная адаптация к кредитной системе обучения. Возможность обучаться в условиях новой системы, соответствующей современным требованиям и мировым стандартам, вы-

зывает у студентов положительные эмоции, интерес к ней, стремление испытать свои возможности.

#### **Источники:**

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Изд. 3-е исправ. и допол. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. 128 с.

2. Институт магистратуры: организация образовательного процесса на основе кредитной технологии / Ж.Д.Дадебаев, А.К.Атыханов, Н.А.Асанов и др. Алматы: Казак университеті, 2003. 152 с.

3. *Баум В.В., Чистохвалов В.Н., Филипов В.М.* Система зачетных единиц (кредитов) как один из инструментов признания квалификаций: Учебное пособие. Москва, 2008. 167с.

4. *Адольф В.А., Пилипчевская Н.В.* Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС // Высшее образование в России. 2012, № 11. С. 164-166.

5. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц (Письмо Минобразования РФ от 9 марта 2004 г. N 15-55-357ин/15).

6. *Газалиев А.М., Егоров В.В., Брейдо И.В.* Особенности внедрения системы зачетных единиц в технических вузах Казахстана // Высшее образование в России. 2012, № 12. С. 131-137.

7. Рабочая учебная программа факультатива «Университетская жизнь». – Костанай: КГУ им. А.Байтурсынова, 2011.

8. Справочник-путеводитель студента. 2011-2012 учебный год. Костанай: КГУ им. А.Байтурсынова, 2011. 32 с.

*Зарегистрирована: 07.02 2013*

УДК 37:377.5

## МЕДИЦИНСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*И.Ш. Мухаметзянов*

*В статье рассматриваются медицинские и психологические требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства как компоненты педагогической науки и науки о здоровье. Представленные материалы отражают видение авторов в части функционирования рассматриваемого пространства, как в рамках учебного заведения, так и по месту пребывания или проживания учащегося. Знание медицинских и психологических требований и условий их функционирования в рамках рассматриваемого пространства может быть основой дидактического механизма, обеспечивающего личностное развитие учащихся в условиях информатизации образования.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационная среда, информационное взаимодействие между организаторами учебно-воспитательного процесса и сотрудниками образовательного учреждения, возрастные ограничения пользования компьютером, здоровьесберегающая информационно-коммуникационная образовательная среда.*

### Введение

В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [16] говорится о том, что в Российской Федерации должны приниматься меры, направленные на формирование у семьи и детей потребности в здоровом образе жизни, всеобщую раннюю профилактику заболеваемости, внедрение здоровьесберегающих технологий во все сферы жизни ребенка, предоставление квалифицированной медицинской помощи в любых ситуациях. Одним из важных периодов в жизни ребенка является период получения общего образования. Актуальность рассматриваемой в данной работе проблемы обуславливается как модернизацией системы образования в России, так и его активной информатизацией. Расширение традиционно-

го диалога обучаемый – обучающий с включением в него интерактивного средства обучения значительно изменяют традиционную систему организации и ведения образовательного процесса. Использование электронных и дистанционных образовательных технологий [17] изменяет инфраструктуру образования, требует новых методик преподавания, нового содержания образования. Выход образования за пределы образовательного учреждения значительно изменяет традиционную организацию образовательной среды, а интеграция образовательных учреждений, учреждений науки, управления образования посредством ИКТ изменяет и традиционную организацию образовательного пространства. Вместе с тем, необходимо отметить и то, что, несмотря на существующее

нормативное регулирование в части сохранения и развития здоровья детей и подростков [18], здоровье их не имеет тенденции к улучшению [2; 6]. Даже более того, за последнее десятилетие число детей с хронической патологией увеличилось в 1,5 раза, более 50% учащихся имеют ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья, 50-70% – ограничения к воинской службе, у каждого пятого определяются проблемы в репродуктивной сфере, у 20% молодёжи выявляются нарушения физического развития и снижение функциональных возможностей, отмечается прогрессирующий рост распространенности социально-обусловленной патологии. Общая заболеваемость детского населения за этот период увеличилась на 24,1% [5]. Наблюдаемый рост заболеваемости детей и подростков болезнями органов пищеварения и дыхания, болезнями эндокринной, мочеполовой, костно-мышечной систем, кожи и подкожной клетчатки, врожденными аномалиями и не кодифицируемыми симптомами и признаками отклонения от нормы свидетельствуют о наличии экологических факторов риска нарушения здоровья [12], к которым можно отнести и нарушения в части организации безопасного компьютеризированного рабочего места учащегося. Существующая нормативная база в части организации и обеспечения безопасности для здоровья учащихся условия получения образования [9; 7; 8] требуют в современных условиях от педагогических кадров, администрации образовательных учреждений, научных работников глубокой научно-методической проработки и адаптации существующих методик обучения и воспитания, организации образовательного про-

цесса, модернизации его содержания и, самое главное, разработки новых подходов к просвещению учащихся и их родителей в части организации и обеспечения безопасной образовательной среды по месту проживания и пребывания учащегося, т.к. широкая информатизация образования выводит процесс обучения за ранее существующие рамки образовательного учреждения. В качестве примера может быть приведен проект «Семейный выбор» в Пермском крае. Данная концепция посвящена представлению медицинских и психологических требований к условиям функционирования информационно-образовательного пространства не только и не столько в рамках учебного заведения, сколько в рамках образовательного пространства учащегося.

Уровни сформированности здоровьесберегающей компоненты информационно-образовательного пространства

Представляя, достаточно условно, с позиции преподавателя, администратора образовательного учреждения, научного работника структуру здоровьесберегающего пространства учебного заведения можно выделить несколько ключевых моментов:

- реализация образовательных программ в условиях, соответствующих действующим нормативным актам;

- соответствие содержания образования и методов его представления возрастным и психологическим особенностям в соответствии с уровнями образования;

- использование содержания образования, не оказывающего негативного влияния на психику учащихся;

– владение преподавателями навыками ориентации представляемых образовательных программ на способности и потребности конкретного учащегося;

– ведение образовательного процесса в соответствии с режимом труда и отдыха, суточных биоритмов детей и подростков, показателями их индивидуального здоровья, с использованием методик пропаганды здорового образа жизни и санитарного просвещения.

Необходимо отметить, что существующая инфраструктура образования (образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, профессионального образования) не в полной мере соответствуют СанПиН. В трети общеобразовательных учреждений страны отсутствуют медицинские кабинеты [14], существуют пробелы в обеспечении пожарной безопасности, ремонта помещений [2]. Нарушение правил эргономики при организации компьютерных классов учебных заведений, и отсутствие заземления являются ведущими причинами высоких уровней электромагнитных излучений. Характерно и использование в образовательных учреждениях светильников, не отвечающих требованиям к уровням освещенности. Для учреждений, расположенных в старых зданиях, характерна недостаточная мощность электропроводки, не позволяющая установить современные источники света. При проектировании и строительстве учреждения не всегда учитывается, что уровни освещенности в таких помещениях, как кабинеты информатики, черчения и рисования, должны быть выше среднего. Имеет место строительство и отделка учреждений по индивидуальным проектам, предусматриваю-

щим нестандартное расположение светильников и расстановку ученической мебели [5]. Определенные сложности возникают и при обеспечении режима труда и отдыха в начальной школе. Существуют и проблемы, обусловленные увеличением физической и эмоциональной нагрузки на учащихся в результате модернизации структуры образовательных учреждений и ведения сменного обучения, внедрения информационных технологий, электронных образовательных ресурсов и т.д. Внимание к данной части организации образовательного процесса обуславливается и включением образовательных учреждений в единую информационную образовательную систему страны, формируемую по результатам национального проекта «Образование», ориентиром которой является не столько усвоение суммы готовых знаний, сколько формирование интеллектуальных умений, умений самостоятельной познавательной деятельности. Это иная система образования по сравнению с той, которая была востребована обществом ранее. Поэтому и содержание, и технологии обучения, и средства обучения должны быть иными.

Базовым элементом в формировании здоровьесберегающего информационно-образовательного пространства являются, в том числе, и соответствующие здоровьесберегающие технологии. Они основаны на учете возрастных особенностей познавательной деятельности учащихся; построении образовательных программ на оптимальном уровне трудности (сложности); использовании вариативности методов и форм обучения; рациональном сочетании двигательных и статических нагрузок; обуче-

нии в малых группах; использовании средств ИКТ для повышения наглядности и сочетании различных форм предоставления информации; формировании эмоционально благоприятной атмосферы в учебном коллективе и положительной мотивации к учебе; широкой пропаганде знаний по вопросам здоровья.

Медицинские требования к условиям функционирования информационно – образовательного пространства

Достаточно условно медицинские требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства могут быть разделены на санитарно-гигиенические и физиолого-гигиенические. В первую группу будем включать условия, связанные с инфраструктурой образовательного процесса. Ко второй группе будем относить условия, обусловленные изменением уровня здоровья учащегося в процессе обучения. Первая группа условий является наиболее проработанной, достаточно жестко нормируемой существующим законодательством. Это СанПиНы, ГОСТы и т.д. Вместе с тем необходимо отметить, что в рамках информационного образовательного пространства применительно к учащемуся любые нормативные акты регламентируют только требования к образовательному учреждению, не регулируя условия организации и ведения образовательного процесса по месту проживания или пребывания учащегося. Медицинские требования можно подразделить также на: общие требования к системе организации образовательного процесса; требования к структуре и организации образовательного процесса – в части его инфраструктуры и

средств обучения, включая электронные образовательные ресурсы и их носители; требования к квалификации персонала в части информационных и здоровьесберегающих технологий в образовании; требования к показателям назначения информационного образовательного пространства; требования к качеству используемых образовательных ресурсов; требования к надежности функционирования образовательного пространства; требования к защите информации от несанкционированного использования.

**Общие медицинские требования** нормируются положениями федерального закона «Об образовании», действующими СанПиН и приказами Минобрнауки РФ. В законе «Об образовании» прямо указано, что образовательное учреждение отвечает за «создание в образовательном учреждении необходимых условий для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений, контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения» (п. 19, ст. 32. «Компетенция и ответственность образовательного учреждения»). Согласно этой же статье учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. Вместе с тем, в рамках рассматриваемой проблематики необходимо отметить, что нормирование существует исключительно применительно к образовательному учреждению, без учета того, что элементами информационного образовательного пространства является не только оно, но и место проживания или пребывания учащегося. Применительно к двум последним нормирования на уровне закона не существует.

В части организации и обеспечения здоровьесбережения в рамках образовательного учреждения действует приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников». Данный приказ предъявляет требования к образовательным учреждениям в части: наличия целостностной системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников; соответствия инфраструктуры образовательного учреждения условиям здоровьесбережения обучающихся, воспитанников; рациональной организации образовательного процесса; организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении; организации системы просветительской и методической работы с участниками образовательного процесса по вопросам здорового и безопасного образа жизни; организации профилактики употребления психоактивных веществ обучающимися, воспитанниками; комплексного сопровождения системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников; мониторинга сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников.

**Требования к структуре и организации образовательного процесса** – в части его инфраструктуры и средств обучения, включая электронные образовательные ресурсы и их носители, – должны соответствовать действующему законодательству. При этом необходимо помнить о том, что значительная часть содержания дей-

ствующего СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 не прошла регистрацию в Минюсте РФ и носит исключительно рекомендательный характер. В последующих нормативных актах, например, в СанПиН 2.4.2.2821 – в части информатизации образования имеется отсылка к СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03. Действующая редакция закона «Об образовании» в ст. 15 «Общие требования к организации образовательного процесса» разрешает использование электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, разрешенных Федеральным законом РФ от 28.02.2012 г. №11-ФЗ. Условием реализации является организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Таким образом, в части медицинских требований, можно выделить требования к безопасности средств ИКТ, используемых в целях образования и требования к представлению информации пользователю.

Существующие нарушения в данной части требований могут быть обусловлены как невозможностью измене-

ния существующей инфраструктуры, например, старые и приспособленные здания с неэффективной электропроводкой, отсутствием заземления и т.д., так и недостатками в администрировании образовательного учреждения. При рассмотрении данного аспекта применительно к месту проживания учащегося надо отметить, что наличие заземления характерно, в большей степени для зданий последних 15 лет, после появления ГОСТ Р 50571.2-94 (МЭК 364-3-93) – «Электроустановки зданий», более ранние имеют исключительно зануление. Вместе с тем, необходимо отметить, что существующие нормативные акты зачастую не отражают динамику модернизации средств ИКТ. Например, действующий на сегодня СанПиН 2.2.2./2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» просто не предусматривает нормирования в части клавиатур и их размещения и обработки, манипуляторов, ноутбуков, систем мультимедиа, планшетных компьютеров, ридеров и т.д. Отсутствует нормирование в части сетевого оборудования (проводного и беспроводного) и много другого. Относительно проработано нормативное обеспечение использования в образовательных учреждениях интерактивных досок. Оно нормируется следующими нормативными актами: СанПиН 2.2.2./2.4.1340-03 – «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы»; СанПиН 2.4.2.2821-10 – «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»; письмо МОН РФ от 1.04.2005 г. № 03-417 «О

Перечне учебного и компьютерного оборудования для оснащения общеобразовательных учреждений» и некоторые другие. Необходимо отметить, что в данных нормативных актах регламентируется режим использования досок. СанПиН 2.4.2.2821-10 (п. 5.7) допускает оборудование учебных помещений и кабинетов интерактивными досками, отвечающими гигиеническим требованиям. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости. П. 5.6. СанПиН говорит о том, что в классах, оборудованных интерактивными досками, можно использовать расстановку мебели, позволяющую организовать групповую работу. Отсутствует санитарно-гигиеническое нормирование в части использования «ПЭВМ, перемещающихся в процессе работы» (п. 1.6 СанПиН 2.2.2./2.4.1340-03) фактически выводит использование в организации информационного пространства ноутбуков, планшетов, ридеров и т.д. за рамки нормирования условий их размещения и использования в образовательных целях.

Одним из элементов информационного образовательного пространства является коммуникативный элемент. В последнее время отмечается переход от кабельного подключения элементов информационного пространства к коммуникативным каналам к беспроводному. В последнее время наличие бесплатного доступа wi-fi стало обязательным для образовательного учреждения [8]. Вместе с тем, до настоящего времени нет значимых данных, подтверждающих безопасность данного вида излучения для здоровья человека. Кроме того,



действующие СанПиН не нормируют сетевые соединения, серверы и т.д., используемые в целях образования. Нормируется исключительно их безопасность в части возможности коммерческой реализации.

Подводя итог данному разделу необходимо отметить, что существующее нормирование в части безопасности инфраструктуры информационного образовательного пространства не соответствует реалиям настоящего времени, что снимает значительную часть ограничений при формировании данного пространства. Ст. 51 Закона РФ от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» говорит о том, что медицинское обслуживание обучающихся и воспитанников образовательных учреждений обеспечивают органы здравоохранения. В свою очередь, образовательное учреждение обязано создать необходимые условия для работы медицинских работников (ст. 32 Закона). Обеспечение медицинского кабинета медикаментами по установленному перечню является обязанностью медицинского учреждения, с которым образовательное учреждение заключает договор и работники которого оказывают медицинскую помощь обучающимся и воспитанникам образовательных учреждений. Требования к оснащению медицинского кабинета регламентируются СанПиН 2.4.2.1178-02 «Примерный перечень оборудования и инструментария медицинского кабинета школы».

**Требования к квалификации персонала в части информационных и здоровьесберегающих технологий в образовании.** Наряду с требованиями, регулируемые законом «Об образовании», ФГОС ВПО, существуют и нормирование в рамках

«Квалификационных характеристик должностей работников образования» (Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 г. №761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих»). Существующие нормы возлагают ответственность за обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса, соблюдения правил санитарно-гигиенического режима и охраны труда на руководителя образовательного учреждения. Заместитель руководителя контролирует состояние медицинского обслуживания обучающихся. Учитель (преподаватель, педагог-организатор и т.д.) обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса и осуществляет связь с родителями (лицами, их заменяющими). Если вопросы обеспечения психологического благополучия учащегося, в той или иной мере, вменяются в ответственность всем уровням педагогического коллектива образовательного учреждения, то вопросы организации безопасного образовательного пространства в части медицинских требований, не выделяемых отдельно, является компетенцией руководителя учреждения.

**Требования к показателям назначения информационного образовательного пространства.** Компоненты информационного образовательного пространства должны иметь модульную структуру, позволяющую интегрировать в нее элементы расширения и развития пространства. Используемые в рамках пространства технические средства в образовательном учреждении и по месту проживания и пребывания учащегося должны иметь

максимально совместимые показатели (вид технического средства, способы коммуникации, операционные системы, цветность и яркость отображающих устройств и т.д.). Используемые электронные образовательные ресурсы должны иметь потенциал использования как в рамках классно-урочной системы, так и для изучения конкретных тем. Применительно к использованию вне образовательного учреждения предпочтительно наличие как предустановленных ограничителей по коммуникации (Интернет-фильтры), так и ограничителей по времени непрерывного использования (с соответствиями с рекомендациями СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 и СанПиН 2.4.2.2821-10).

Используемые в рамках электронного и дистанционного обучения технологии должны быть легко адаптированы к условиям обучения вне учебного заведения и в соответствии с показателями индивидуального здоровья учащихся (для слабовидящих, слабослышащих и т.д.), адаптироваться под используемые в домашнем обучении технические средства, иметь возможность обратной связи.

**Требования к качеству используемых образовательных ресурсов.** Использование в образовательном процессе электронных интерактивных образовательных ресурсов предъявляет высокие требования к разработчикам ресурсов в части их содержания и влияния, в том числе физиологического, на здоровье учащихся. В соответствии с СанПиН 2.4.7.1166-02 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования» нормирование в этой части направлено на профилактику заболеваний органов

зрения, опорно-двигательного аппарата, сердечнососудистой системы организма учащихся. Соотнося бумажные и электронные носители информации необходимо отметить, что если первые нормируются в части размещения и представления информации ГОСТ 7.0.3–2006, СанПиН 2.4.7.1166-02 и некоторыми другими, то нормирование в части формирования электронной информации представлено в ГОСТ 7.83-2001 Электронные издания. Основные виды и выходные сведения [3] и вступившим в силу с 2012 года Техническим регламентом [10]. При этом нормируются следующие показатели:

– соответствие объёма текста единовременного прочтения требованиям, предъявляемым к оформлению электронных изданий для общеобразовательных школ;

– соответствие кегля шрифта требованиям, предъявляемым к оформлению электронных изданий для общеобразовательных школ;

– соответствие высоты прописной буквы требованиям, предъявляемым к оформлению электронных изданий для общеобразовательных школ;

– соответствие длины строки требованиям, предъявляемым к оформлению электронных изданий для общеобразовательных школ;

– соответствие яркостных характеристик электронных страниц требованиям, предъявляемым к оформлению электронных изданий для общеобразовательных школ;

– соответствие непрерывной длительности просмотра статических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10;

– соответствие непрерывной длительности просмотра динамических

изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10;

– соответствие непрерывной длительности работы с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10;

– отсутствие негативного влияния на здоровье и психологическое состояние учеников.

Требования к надежности функционирования информационного образовательного пространства. Информационно-образовательное пространство должно обеспечивать реализацию федерального образовательного стандарта, должно учитывать влияние на образовательный процесс «человеческого фактора», способного влиять на качество, своевременность и непрерывность образовательного процесса. С учетом того, что компонентами пространства являются не только регламентируемые и регулируемые компоненты (в рамках образовательного учреждения, но и места пребывания и проживания учащихся необходимо, чтобы содержательная и методическая составляющая пространства в его разных компонентах была взаимоперекрывающая и взаимодополняющая). Непрерывность образовательного процесса и его качество обеспечиваются за счет стандартизации условий получения образования учащимся за счет формируемых у него и его родителей навыков правильной организации компьютеризированного места учащегося, режима труда и отдыха, существующих систем фильтрации информационного контента, использования стандартизированных средств обучения. Надежность технических средств, программного обеспечения

и образовательных ресурсов, их соответствие СанПиН должны обеспечивать в совокупности выполнение целей образования вне зависимости от его форм.

Требования к защите информации от несанкционированного использования. Защита информации и персональных данных в рамках информационного образовательного пространства является исключительно важным элементом образовательного процесса. Содержание информации должно быть защищено от несанкционированного изменения или дополнения, в том числе за счет контента, оказывающего негативное влияние на физическое и психическое состояние пользователя. Это особо актуально в рамках межсетевых взаимодействий. Пространство должно исключать возможность несанкционированного доступа; регламентировать доступ к персональным данным учащегося и содержанию образовательного ресурса, регламентировать действия по просмотру или изменению данных и информационно-управляющих функций.

Психологические требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства

Информационная образовательная среда представляет собой новую ситуацию в образовании, что требует адаптации существующих психологических программ, ориентированных на образовательное учреждение, к условиям деятельности учащегося еще и вне него, по месту пребывания и проживания. Задачей психологического сопровождения учащегося становится формирование у него ситуации успеха в выбранном виде деятельности в рам-

ках всего информационного образовательного пространства.

Базовым элементом данного пространства является творчество. Это обуславливается как не разработанностью отдельных элементов пространства, так и ситуацией развития вне образовательного учреждения. Формирование обязательного положительного эмоционального подкрепления со стороны других субъектов пространства обусловлены необходимостью развития в условиях позитивного социального окружения.

Рассматривая требования к такой среде необходимо обратить внимания на исследования В.И.Слободчикова, выделявшего два основных показателя образовательной среды – ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [13]. При этом образовательная среда должна позволять учащемуся формировать навыки самоконтроля, позитивного разрешения конфликтов, а тем самым обеспечить навык поддержания психического здоровья. Элементы среды рассматриваются с точки зрения психологической безопасности, т.е. способности личности противостоять неблагоприятным, психотравмирующим воздействиям. Исходя из этого, к основным психологическим требованиям можно отнести:

- интенсивность образовательной среды;
- эмоционально-психологический климат;
- удовлетворенность образовательной средой;
- демократичность образовательной среды;
- содействие формированию познавательной мотивации (учебной,

профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов;

– удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

**Интенсивность образовательной среды.** Включает в себя уровень требований к учащимся, регламентируемый как в рамках ФГОС, так и требованиями конкретного учебного заведения. Учебная нагрузка на учащегося регламентируется в рамках действующих СанПиН, но, тем не менее, в части самостоятельной работы вне учебного заведения в значительной степени зависит от уровня образовательной программы, индивидуальных способностей учащегося и особенности образовательной среды вне учебного заведения. Влияет на уровень учебной нагрузки также объем дополнительных образовательных программ.

Организация режима труда и отдыха в рамках информационного пространства значительно отличается от традиционной схемы, так как требует активного участия в своей организации родителей и самого учащегося. Наиболее значимым, в отличие от традиционной системы, является практически исключительный интерактивный характер взаимодействия участников педагогического процесса, что предъявляет высокие требования к уровню базовой подготовки преподавателя в ИКТ. Наиболее рациональным здесь представляется расчет образовательной нагрузки исходя не только из классно-урочного подхода, но и возможности реализации образовательной программы в рамках всего информационного образовательного пространства. Это, в свою очередь, предъявляет новые требования к

структуре содержания образования и методическому их сопровождению

**Эмоционально-психологический климат.** Применительно к российской образовательной системе значительный вклад в развитие теории эмоционально-психологического климата в школе внес Р.Х.Шакуров, представивший данные о влиянии психологического климата на эффективность работы педагогического коллектива и определившие психологические показатели оптимального эмоционально-психологического климата [19].

Анализ исследований данных авторов и собственный практический опыт позволил нам в своей школе определить основные показатели и правила формирования эмоционально-психологического климата, влияющие на эффективность работы школы по созданию здорового психологопедагогического пространства. Значимость данного требования обуславливается тем, что образовательная деятельность для обучающего и обучаемого являются основным видом деятельности, реализуемым в неоднородных коллективах (гендерные, психологические, эмоциональные, национальные и иные различия), имеют разную степень значимости для участников и результаты ее по разному влияют на их психологическое самочувствие.

В условиях информационной образовательной среды приоритетными становятся совместимость, уважение друг к другу, ориентация на единые образовательные цели как обучающего, так и обучаемого. С учетом того, что вне образовательного учреждения данная деятельность носит исключительно личностно-ориентированный характер, то уровень взаимопонима-

ния участников образовательного процесса имеет приоритетное значение. Приоритетными при формировании образовательных коллективов (обучающий, обучаемый) становятся межличностные и эмоциональные взаимоотношения, единство ценностных ориентаций, установок и нормативных представлений участников образовательного процесса (включая родителей обучаемого).

Условием успешной деятельности субъектов информационной образовательной среды в части формирования позитивного эмоционально-психологического климата в рамках рассматриваемого пространства является наличие профессионально подготовленного управленческого персонала, распределения зон ответственности педагогов и родителей в рамках образовательного пространства, наличия единой методики формирования безопасной здоровьесберегающей информационной образовательной среды как в рамках учебного заведения, так и вне него.

**Удовлетворенность образовательной средой.** Исполнение данного требования проявляется в степени удовлетворенности учебным заведением, его значимости и месте в системе ценностей участников образовательного процесса. В рамках данного требования оценивается удовлетворенность содержанием и результатами освоения образовательной программы; организация деятельности по ее освоению; социально-психологические условия реализации образовательной программы; организационные условия деятельности в рамках информационного образовательного пространства [4; 11].

**Демократичность образовательной среды.** Демократичность образовательной среды проявляется в степени психологического комфорта участников образовательного процесса. Особенностью применительно к деятельности в рамках информационного образовательного пространства является отсутствие каких-либо негативных проявлений со стороны других учащихся (скорость усвоения знаний, имущественное неравенство и т.д.), со стороны администрации образовательного учреждения (отсутствие режима классно-урочной системы), жесткой фиксацией образовательных успехов со стороны родителей. Это обусловлено тем, что образовательный процесс организуется с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей учащегося и реализуется в рамках лично-ориентированного обучения в интерактивном режиме. В рамках образовательного учреждения демократизация проявляется в степени доступности контактов с администрацией, возможности участвовать в управлении образовательным учреждением и организации личностного образовательного пространства, принимать решения, касающихся личных интересов участников образовательного процесса.

**Содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов.** В основе данного требования находятся познавательные потребности учащихся как в части информационных и коммуникационных технологий, так и самом обучении. Познавательный интерес в части формирования и деятельности учащегося в рамках информационной образовательной среды

экстраполируется на любую деятельность учащегося в рамках информационного общества. Познавательная мотивация реализуется через расположенность учащегося к деятельности в рамках лично-ориентированного обучения. Задачей администрации образовательного учреждения и педагогического коллектива становится целенаправленное формирование познавательных интересов учащихся, как базовой категории, определяющей успешность учебной и профессиональной деятельности.

**Удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.** Проявляется в оценке уровня преподавания в рамках информационного образовательного пространства, качестве используемых образовательных ресурсов, эффективности данного вида образования, в степени уверенности участников образовательного процесса в достаточности образовательных услуг для целей последующей деятельности.

#### **Заключение**

Таким образом, в основе психологических требований к условиям функционирования информационно-образовательного пространства находится комплексное системное психолого-педагогическое сопровождение учащегося в учебно-воспитательном процессе, реализуемом в рамках образовательного пространства учебного заведения и образовательного пространства места пребывания и проживания учащегося, которое невозможно без скоординированной совместной работы педагога-психолога и социального педагога образовательного учреждения. Ключевыми аспектами психологического обеспечения образовательного процес-

са являются: предупреждение возникновения проблем развития учащегося в условиях нового вида образования, использования нового методического обеспечения и интерактивных средств обучения; сопровождение учащегося при решении им актуальных задач развития, обучения, социализации, обусловленные активной интеграцией в образовательный процесс средств информационных и коммуникационных технологий; экспертиза и сопровождение образовательных программ, адаптация их под личностные особенности учащихся, оценка влияния на развитие учащегося, разработку программ индивидуальной реабилитации.

#### **Источники:**

1. Встреча со студентами региональных вузов в бизнес-школе «Сколково». Режим доступа: URL:<http://президент.рф/news/12716>
2. Выступление А.Левитской на коллегии Минобрнауки России по вопросам создания условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами 9 декабря 2009 года. Режим доступа: URL:<http://mon.informika.ru/ruk/dir/levitskaya/dok/6498/>
3. ГОСТ 7.83-2001 Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения». Режим доступа: URL:<http://www.ifap.ru/library/gost/7832001.pdf>
4. *Калинина Н.В., Лукьянова М.И.* Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами. Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. 32 с.
5. *Милушкина О.Ю.* Динамика состояния здоровья детей и санитарно-эпидемиологическое благополучие детских учреждений Российской Федерации Юлек-тронных научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения», №2. 2011 Режим доступа: URL:<http://vestnik.mednet.ru/content/view/282/30/>
6. ОП: В России половина детей имеют ослабленное здоровье и хронические заболевания. Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2011/02/25/zdorovie-anons.html>
7. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189. «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html>
8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 4 марта 2011 г. № 17. «Об утверждении СанПиН 2.4.3.2841-11 «Изменения № 3 к СанПиН 2.4.3.1186-03 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации учебно-производственного процесса в образовательных учреждениях начального профессионального образования». Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2011/04/01/nachshkola-site-dok.html>
9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 3 апреля 2003 г. № 27 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.4.1251-03» Режим доступа: URL:<http://base.garant.ru/12131083/>
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 апреля 2009 г. № 307 г. Москва «Об утверждении технического регламента о безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2009/04/21/tehreglament-dok.html>
11. *Рван А.А.* Психология адаптации личности. СПб.: Прайм Евразнак, 2006. 479 с.
12. *Сабгайда Т.П., Окунев О.Б.* Изменение заболеваемости российских детей, подростков и взрослого населения болезнями

основных классов в постсоветский период // Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения», 2012. №1. Режим доступа: URL:<http://vestnik.mednet.ru/content/view/383/30/lang,ru/>

13. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающегося образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экспоцентр РОСС, 2000. С. 172-176.

14. Состояние медкабинетов в школах. Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2011/05/16/med-anons.html>

15. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И.В.Роберт, Т.А.Лавина. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.

16. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017

годы». Режим доступа: URL:<http://text.document.kremlin.ru/SESSION/PILOT/main.htm>

17. Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html>

18. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Режим доступа: URL:<http://www.rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html>

19. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. Москва: Просвещение, 1990. 208 с.

*Зарегистрирована: 14.02.2013*

УДК 378/379

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

*А.О. Ашанин*

*В статье анализируются вопросы, связанные с интеграцией обучения и воспитания как фактором формирования социально-профессиональной компетентности студентов профессиональных школ. Убедительно представлена значимость использования модели и инновационных воспитательных технологий в образовательном процессе профессиональной школы, направленных на формирование социально-профессиональной компетентности будущих конкурентоспособных специалистов на основе интеграции обучения и воспитания.*

**Ключевые слова:** интеграция обучения и воспитания, инновационные воспитательные технологии, социально-профессиональная компетентность, цель образовательно-воспитательного процесса, современная профессиональная школа.



В условиях реализации компетентного подхода в системе профессионального образования, который ориентирует оценку качества образования на уровень освоения ключевых компетенций [1; 3; 5], особенностью педагогики является превращение интеграции обучения и воспитания в ведущую закономерность и основную тенденцию в подготовке будущего специалиста, в процессе формирования его социально-профессиональной компетентности. Данный факт получает отражение во многих исследованиях, а также в законодательных актах, нормативных документах, государственных стандартах нового поколения, в виде социального заказа на усиление внимания к проблемам профессиональной подготовки будущего специалиста в условиях педагогической интеграции. Внедрение компетентностно-ориентированного подхода в практику высшего и среднего профессионального образования требует также поиска новых технологий, методов и особых организационных форм интеграции обучения и воспитания в современном образовательном учреждении.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что исходным специфическим признаком педагогической интеграции является ее антропонаправленность: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает (обуславливает) её, направляет её движение и способствует развитию. На каких бы уровнях педагогической деятельности, в каких бы формах педагогическая интеграция не осуществлялась, – все равно её конечным результатом станут качественные

преобразования в процессе развития личности, а также рассматриваемом в нашем исследовании процессе подготовки будущего специалиста в системе профессионального образования, формирования его социально-профессиональной компетентности.

В специальной литературе, посвященной профессиональному образованию (В.И.Байденко, И.А.Дмитриева, Г.И.Ибрагимов, В.С.Кукушин, О.И.Ребрин, С.Е.Шишов), констатируется тот факт, что выпускники ссузов и вузов зачастую не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени. Работодатели нередко высказывают мнение, что не так и не тому учат в учебных заведениях, поскольку молодого «специалиста» приходится доучивать и переучивать на производстве, затрачивая на это деньги и время.

В настоящее время на лицо противоречие между необходимостью современному специалисту уметь решать поставленные перед ним производственные задачи в условиях распределённой, в том числе межпрофессиональной, коллективной деятельности с учётом постоянного расширения информационного взаимодействия и фактическим отсутствием в системе профессиональной подготовки средств и методов, необходимых для формирования и развития соответствующих компетенций. Мы относим эти компетенции к единому классу, который, следуя за И.А.Зимней, можно назвать социально-профессиональной компетентностью человека [3; 6].

Основополагающей идеей нашего исследования выступает положение: на каком бы уровне (методологическом, теоретическом или практическом)

не осуществлялась педагогическая интеграция в системе профессионального образования - в любом случае её исходным конечным пунктом является личность будущего специалиста, взятая во всей совокупности своих внешних и внутренних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических характеристик. Отсюда интеграция обучения и воспитания в системе профессионального образования – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной целостности личности будущего специалиста в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности, которая в свою очередь представляет собой динамическую систему мотивов и задач, операций и действий, способов и приемов, технологий и методик, способствующих реализации интегративной цели – формирования социально-профессиональной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста. При этом мы рассматриваем социально-профессиональную компетентность как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающей не только уровень знаний, умений и опыта, достаточный для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности специалиста.

В современной отечественной педагогической науке существуют два уровня представлений об интеграции обучения и воспитания: теоретико-методологический и проективно-модельный уровень – уровень конкретного построения содержания интеграции, конструирования технологий интеграции, формирования управленческо-организационных

практик. Соответственно этому мы определили и направления интеграции и компоненты модели формирования социально-профессиональной компетентности в процессе интеграции профессионального образования и воспитания: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

На уровне теоретико-методологическом в качестве начальной позиции мы исходим из того, что именно полипарадигмальный подход к интеграции обучения и воспитания в целях формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста – один из моментов интегративизма в методологии целостного полипарадигмального взгляда на проблему.

В своей экспериментальной работе мы разработали модель формирования социально-профессиональной компетентности в процессе интеграции обучения и воспитания, направленную на подготовку конкурентоспособных и компетентных специалистов. Модель базируется на следующих концептуальных идеях: создание мотивационной среды, направленной на поддержание заинтересованности субъектов образования в достижении максимального качества образования в процессе профессиональной подготовки кадров; выделение педагогических ценностей, способствующих организации педагогических условий для развития, для саморегуляции и самопроектирования личности; разработка и внедрение воспитательно-образовательных технологий, направленных и способствующих формированию у будущих конкурентоспособных специалистов готовности служить развитию страны и обеспечивать ее конкурентоспособность; формирование

у студентов чувства самооценности, ответственности и профессиональной гордости, создание творческой атмосферы поиска и выработки взаимодополняющих программ для самореализации каждого участника педагогического процесса.

Важным явилось также концептуальное положение, касающееся воспитательно-образовательных технологий, которые направлены на совершенствование обучения и повышения уровня воспитанности обучаемых за счет использования элементов конкуренции между субъектами образовательного процесса, которые создали предпосылки для проявления осознанной активности студентов в среде воспитывающего обучения, направленной на развитие приоритетных нравственных качеств студентов и их профессиональных способностей в условиях изменяющегося мира.

При оценке эффективности реализации модели формирования социально-профессиональной компетентности интеграционных процессов обучения и воспитания ведущая роль принадлежит государственному стандарту третьего поколения, на основе которого нами разрабатывается модульная методика комплексной оценки уровня сформированности социально-профессиональной компетентности у студентов средней профессиональной школы.

Анализ современной литературы по вопросам интеграции обучения и воспитания, собственные эксперименты автора позволили обосновать выбор приоритетов социально-профессионального становления личности в условиях интеграции и глобализации образования. На основе результатов сравнительного анализа достижения

системного эффекта воспитания в образовательном процессе, с учетом целей и задач профессионального образования как фактора мотивации для самоутверждения в жизни, нами были определены и обоснованы основные критерии воспитанности личности студента в современных условиях. К наиболее значимым мы отнесли такие критерии, как уважение интересов и потребностей других людей, толерантность и уважение представителей других культур; гордость за свою нацию и народ; социальная ответственность, в том числе и ответственность за экологическую безопасность производства [4], формирование которой особенно важно у студентов вузов и ссузов технического профиля.

В процессе нашей опытно-экспериментальной работы в Димитровградском механико-технологическом техникуме молочной промышленности с целью повышения качества воспитания и обучения было выявлено, что особо эффективными технологиями формирования социально-профессиональной компетентности оказались: лекционные занятия с привлечением студентов к составлению модели саморазвития; вовлечение студентов в процесс реализации опережающей модели профессионального обучения; составление студентами картотеки допущенных ошибок и поучительных примеров; занятия, посвященные решению конкурсных задач; деловые игры, посвященные поиску и решению задач; практические занятия по выявлению и поощрению талантов; поощрение инициативы студентов, направленной на повышение у них уровня социального и психологического здоровья [2]; головоломки «И шпаргалка не поможет»; деловая переписка, деловые

игры по налаживанию партнерских и дружественных связей; деловые игры по составлению модели эффективного «Я» в различных ролевых ситуациях; деловая игра «Являюсь ли я конкурентоспособным?». Было выявлено, что управление воспитательно-образовательным процессом в учебном заведении должно включать участие студентов в проводимых реформах и их адаптацию к реальным условиям профессиональной деятельности, требующим владения навыками создания успешной команды, достижения технологического совершенства и инновационной активности отрасли производства.

Кроме того, для формирования социально-профессиональной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия, поэтому важным направлением в ее формировании мы считали выделение специально организованных взаимодействий между студентами с целью формирования у них социальных умений и навыков. Студента важно было научить вступлению в контакт, организации совместной работы, распределению обязанностей, разрешению конфликтов, слушанию другого и т.д. Эти навыки эффективно формировались в групповой работе, при организации которой было выработаны алгоритмы выполнения заданий, обсуждены были правила групповой работы, проведен анализ их выполнения. Взаимодействие организовывалось по поводу учебных ситуаций и ситуаций, складывающихся в процессе внеаудиторной деятельности, но по завершении работы обсуждалось не просто выполнение задания, но и соблюдение норм и правил групповой работы.

Студенты в ходе обсуждения вносили свой посильный интеллектуальный вклад в общее дело, происходил обмен знаниями, идеями, менялась психологическая атмосфера в учебных группах. В процессе коллективного обсуждения студенты учились культуре дискуссии, культуре общения и сотворчества, учились слышать друг друга. В микрогруппах студенты учились высказывать свою точку зрения, уважительно относиться к мнению другого, подчинять свою точку зрения мнению других. Выбатывались навыки контроля над действиями других и самоконтроля, формировалось критическое мышление. Групповое обсуждение, дискуссия оживляли поисковую активность студентов.

Сегодня, когда у многих профессиональных учебных заведений нарушены связи с производством и нет полноценной производственной практики, для того, чтобы развивать профессиональную и метапрофессиональную компетентности, необходимо обучать взаимодействию представителей разных профессий. Мы видим решение этой проблемы в организации творческих мастерских, виртуальных производственных коллективов, ситуационных центров и др. Именно такие формы профессионального обучения наиболее продуктивно способствуют становлению и развитию социально-профессиональной компетентности студентов современных профессиональных школ на основе интеграции обучения и воспитания.

#### **Источники:**

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необ-

ходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

2. Боговарова В.А., Масленникова В.Ш. Социальное и психологическое здоровье будущего специалиста как фактор эффективности образовательно-воспитательной деятельности профессионального учебного заведения // Казанский педагогический журнал, 2011. № 5. С. 129-134.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5.

4. Масленникова В.Ш. Формирование профессиональной ответственности за экологическую безопасность производства у студентов вузов и ссузов технического профиля // Вестник НЦБЖД, 2010. № 3. С. 29-36.

5. Мухаметзянова Г.В. Основные результаты исследовательской работы Института педагогики и психологии профессионального образования РАО за 2009 год // Казанский педагогический журнал, 2009. № 11-12. С. 5-22.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация (пер. с англ.). М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

*Зарегистрирована: 21.03.2013*

УДК 37:001

## ОЦЕНКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКАДЕМИКА РАО Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВОЙ МЕТОДОМ ПРОФЕССИОГРАММЫ

***В.В. Герасимов, А.М. Мухаметшин***

*Представлены результаты количественной оценки деятельности академика РАО Г.В.Мухаметзяновой методами акмеологии и профессиограммы. Разработка подобного подхода позволит объективно оценивать достижения научных работников в различных отраслях науки и общественной жизни.*

**Ключевые слова:** академик РАО Г.В.Мухаметзянова, научная деятельность, общественная деятельность, метод профессиограммы.

Академик РАО Г.В.Мухаметзянова – создатель и руководитель первого в России уникального научно-образовательного комплекса, состоящего из трех разноподчиненных учреждений: «Института педагогики и психологии профессионального образования» (РАО), Академии социального образования (Минобразнауки) и колледжа

(факультета среднего профессионального образования). В этом комплексе осуществляется сквозная подготовка кадров бакалавров и специалистов, научных и практических работников по педагогическому, психологическому и социально-юридическому направлениям. В комплексе успешно функционирует специализированный совет

по защите кандидатских и докторских диссертаций, издается научный «Казанский педагогический журнал», имеющий высокий импакт-фактор.

В настоящее время по ряду причин возникла острая необходимость объективной оценки результативности деятельности научных работников. В научно-педагогической литературе имеются рекомендации по оценке деятельности ученых по ряду критериев, в том числе и по публикационной активности. Но данный метод является полностью не раскрывает научно-педагогическую и совсем не затрагивает общественную деятельность работника. Цель нашей работы – предложить метод количественной оценки деятельности ученых на основе изучения динамики основополагающих публикаций, динамики научного роста, общественного вклада на основе интеграции методов акмеологии, профессиограммы и матанализа.

Гузел Валеевна Мухаметзянова относится к плеяде ученых, обладающих яркими творческими способностями, обширными и глубокими знаниями, богатым практическим опытом, талантом организатора исследовательской работы, широтой и многосторонностью научных интересов. Вокруг Гузел Валеевны сформировалось целое созвездие ученых и специалистов. Круг интересов Г.В.Мухаметзяновой необычно широк: прочитываются литературные новинки и раритеты, посещаются концерты и пишутся стихи. Издан собственный сборник стихов, глубоки и содержательны выступления на Санкт-Петербургских Лихачевских

чтениях. У нее изящная, безупречно грамотная речь, выдержка, манеры. Она всегда предупредительна по отношению к людям. Возглавляемый ею научно-образовательный Комплекс поддерживает детские дома и приюты, она сама всегда готова помочь нуждающимся. Г.В.Мухаметзянова вошла в историю татарского народа как первая женщина, и на сегодняшний день его единственная представительница, ставшая академиком РАО.

Плодотворная научно-педагогическая деятельность Г.В.Мухаметзяновой отмечена многочисленными наградами: медалью имени К.Д.Ушинского за особые заслуги в области образования, Почетной грамотой Президента Республики Татарстан. Американский биографический институт (штат Северная Каролина) признал ее «Женщиной 2004 года», а международный биографический центр (Кембридж) за выдающиеся достижения в сфере науки и образования избрал ее Кавалером Ордена Заслуг. Указом Президента России академик Г.В.Мухаметзянова в 2005 г. за заслуги в области образования и педагогической науки награждена Орденом Дружбы народов. Г.В.Мухаметзянова возглавляет Совет по защите докторских диссертаций по педагогическим и психологическим наукам. Является членом Экспертного Совета Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки РФ. Ведет плодотворную общественную работу как член Совета по Государственным премиям при Президенте России, член Комиссии по помилованию при Пре-

зиденте РТ, лауреат Государственной премии РТ в области науки и техники, Председатель Ассоциации негосударственных вузов Республики Татарстан.

Оценка деятельности Гузел Валеевны нами связывалась с наиболее значимыми научными исследованиями и событиями в общественной деятельности после защиты кандидатской диссертации, т.е. в зрелые годы (требование акмеологического подхода). Однако акмеологический подход был ограничен основной его частью профессиографией. Полная информация о научно-педагогической и общественной деятельности Гузел Валеевны представлена в 3-х-томнике «Избранные педагогические труды» [1] и книге «Жизнь для науки» [2]. Анализ деятельности осуществлялся

по данным из указанных источников. Для обработки фактических (т.е. экспериментальных) данных применялся метод наименьших квадратов. Для качественной оценки значимости результатов деятельности использовался метод экспертных оценок. Баллы могут варьироваться в интервале от 1 до 300. Наиболее высокий балл 300 эксперты присудили Гузел Валеевне за присуждение ей звания гранд-доктора и полного профессора за заслуги в развитии Болонского процесса. Выборка основных результатов (экспериментальные данные) приведена в табл. 1. Представлены: масштаб – РТ, РФ или Международный; параметр времени, годы (возраст); результаты деятельности; значимость – в баллах по методу экспертных оценок.

Таблица 1.

#### Основные результаты деятельности Г.В.Мухаметзяновой

Масштаб достижения	Параметр времени	Результаты деятельности	Баллы
РТ	35	Защита кандидатской диссертации	80
	40	Отличник народного образования	30
	51	Заслуженный учитель школы РТ	80
	55	Почетная грамота президента РТ	50
	63	Член ученого Совета при Совете безопасности РТ	90
	68	Член Комиссии по помилованию при Президенте РТ	40
	68	Председатель Ассоциации негосударственных ВУЗов РТ	40
	69	Член Общественной палаты РТ	70
	71	Орден «За заслуги перед РТ»	100

РФ	50	Защита докторской диссертации	180
	52	Присуждение научного звания профессора	190
	55	Академик РАО	200
	57	Золотая медаль РАО «За достижения в науке»	150
	59	Заслуженный деятель науки и РФ	200
	62	Член Экспертного Совета ВАК	130
	64	Лидер 2002 г. за научное обеспечение среднего образования РФ	140
	67	Орден дружбы народов	170
	67	Медаль РАО им. Ушинского	120
	67	Премия Правительства РФ в области образования	110
Мир	65	Звание «Женщина года» (США)	240
	65	«Человек года» (США)	250
	66	Гранд-доктор и полный профессор (Болонский процесс)	300
	67	Присуждение международного ордена «За заслуги в науке»	270
	68	Золотая медаль Российско-Швейцарского экспертного Совета за безупречную деловую репутацию	260

Из таблицы 1 видно, что защита кандидатской и докторской диссертаций состоялись соответственно в 35 и 50 лет. Значительный между ними интервал указывают на важнейшие черты характера Гузел Валеевны, такие как трудолюбие, настойчивость, нежелание представлять слабое исследование. Для Гузел Валеевны характерен фундаментальный подход в научной работе. Научные исследования концентрируются на таких актуальных

проблемах, как теоретико-методические основы развития профессионального образования, проектирование региональных образовательных систем, научное прогнозирование развития профессионального образования, психолого-педагогические и культурологические основы гуманизации и гуманитаризации средней профессиональной и высшей школы, интеграция профессиональной и социальной подготовки специалиста, формирование



национального самосознания инравственное развитие молодежи.

Под руководством Г.В.Мухаметзяновой защищено более 30 докторских и более 55 кандидатских диссертаций. Опубликовано более 350 основополагающих научных работ, в том числе 20 монографий, такие как «Формирование мировоззрения молодежи», «Трудовое и эстетическое воспитание студентов», «Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования», «Педагогическая культура татарского народа», «Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы», «Подготовка специалистов социальной сферы: региональный ас-

пект», «Методология проектирования и развития системы среднего профессионального образования в регионе», «Современные проблемы образования», «Профессиональное образование в России: методология и теория, 3х-томник «Избранные педагогические труды», «Жизнь для науки».

Рассматриваются многие актуальные вопросы обучения и воспитания в общеобразовательной и профессиональной школах, которые широко известны педагогической общественности и получили международное признание. Выходные данные по научным публикациям, дифференцированным по годам, представлены в табл. 2.

Таблица 2.

#### Объём научных публикаций

Возраст		Объём, печ.л.	Возраст	Объём, печ.л.
38		0,65	56	9
40		0,3	57	32
41		1,7	58	53
42		23	59	58
43		5	60	52
44		3	61	36
45		4	62	27
46		5	63	86
47		1,5	64	23
49		48	65	30
50		2	66	70
51		10	67	23
52	15	68	30	
53	20	69	65	
54	3	70	99	
55	8	71	80	

Данные таблиц 1 и 2 представим в виде графиков: Рис. 1 – динамика наиболее 59 значимых научных достижений, Рис. 2 – динамика творческой деятельности – печатная продукция в зависимости от возраста.

Научные достижения, баллы\*

Линейная аппроксимация  $y = -157,138 + 6,650x$

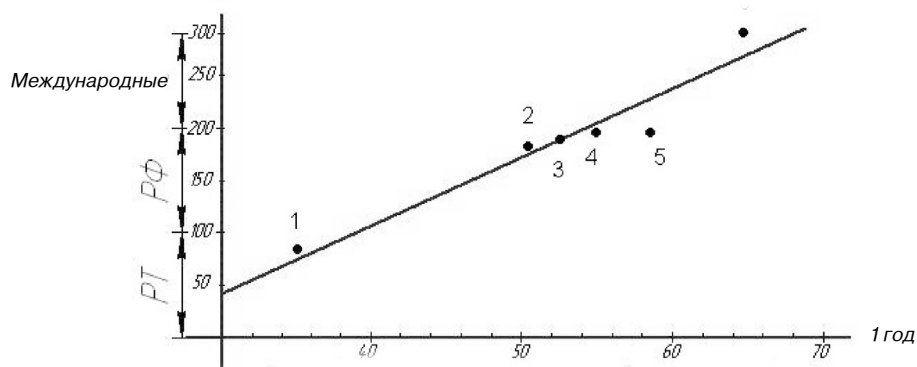


Рис. 1. Динамика научных достижений.

1 – Кандидат, 2 – Доктор, 3 – Профессор, 4 – Академик, 5 – Засл. деятель науки РФ,  
6 – гранд-доктор и полный профессор (Болонский пресс)

\* Метод экспертных оценок

Публикация печатные листы\*

Линейная аппроксимация  $y = -93,324 + 2,193x$

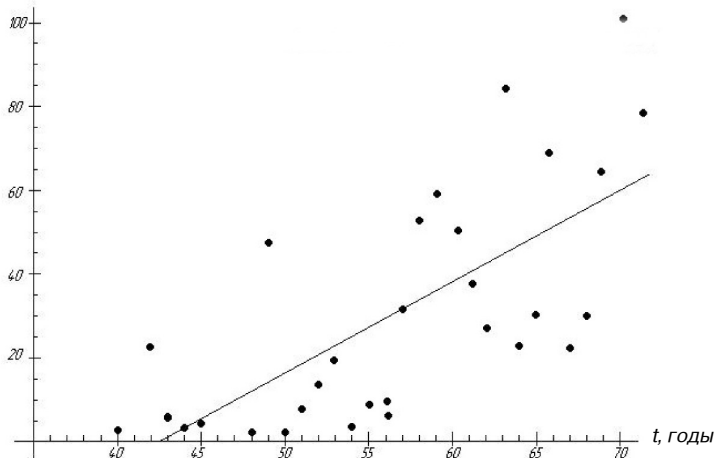


Рис. 2. Динамика творческой деятельности.

\* Обработка экспериментальных данных (публикаций) осуществлялась методом наименьших квадратов

График, характеризующий динамику научных достижений в рассматриваемом интервале 35-70 лет, представляет собой линейную функцию  $Y = -157,138 + 6,650 x$ . Константа скорости возрастания показателя составляет 6,650 балл/год. Подобная закономерность обнаруживается и на графике изменения творческой деятельности (Рис. 2). Линейка аппроксимация в последнем случае выражается уравнением  $y = -93,324 + 2,193 x$ . Константа скорости роста публикаций 2,193 печ.л./год. Из графиков следует, что пик творческой активности не пройден. Для Гузел Валеевны следует ожидать еще большего количества и более весомых публикаций в ближайшем будущем. Установленные линейные зависимости для научной практики, видимо, все же являют-

ся исключением. Вблизи пенсионного возраста активность специалиста обычно достигает максимума и далее происходит спад.

В общем случае творческую активность научных работников можно представить в виде графика квадратичной параболы  $Y = a_0 + a_1 x + a_2 x^2$ . Если  $a_2 < 0$ , вторая производная  $Y'' = -2a_2 < 0$  отрицательна при всех значениях  $x$ . Кривая обращена выпуклостью вверх, находится в I квадранте, то есть график правильно описывает закономерности творческой деятельности специалиста (рис.3). В точке максимума из условия обращения первой производной в нуль имеем  $x = a_1 / 2a_2$ ,  $y = a_0 + a_1^2 / 4a_2$ . Для ученых-женщин можно записать:  $a_1 = 110$   $a_2 = 1$ . Получаем характерные 55 лет.

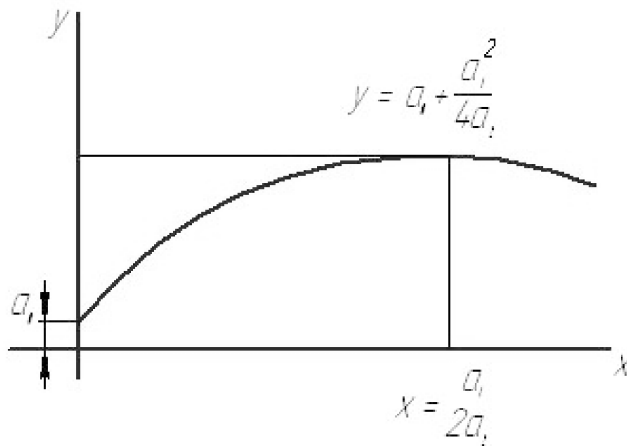


Рис. 3. График квадратичной параболы для анализа деятельности однопрофильных научных работников

Если  $a_2 = 0$ , парабола переходит в прямую  $Y = a_0 + a_1 x$ , т.е. линию с постоянным уклоном  $Y = a_1 = \text{const}$ . Пик максимума творческой активности ученого в этом случае отодвигается на более поздние сроки. Свободный

член  $a_0$  в данном случае не очень характерен для анализа, так как рассматривается временной интервал начиная с защиты кандидатской диссертации.

Левая восходящая ветвь может характеризовать важнейшие события

и даты значимых научных достижений, такие как присуждение ученых степеней и званий, почетных званий, достижений тех или высот в республиканском, российском, международном масштабах. Важно при анализе зафиксировать пик параболы – максимальный творческий уровень и, соответственно, сопоставить с возрастом специалиста. Представляет интерес и нисходящая ветвь, насколько она насыщена событиями.

Обозначим  $y$  в точке максимума активности как параметр « $\Pi_{\text{мах.интенсив.}}$ »,  $x$ , соответственно, – « $\Pi_{\text{длит. мах. интенсив.}}$ ». Легко видеть, что чем больше значение  $a_1$  и меньше  $a_2$ , тем больше творческая отдача от деятельности научного работника. Построение и сравнительный анализ подобных графиков для групп однотипных специалистов, в частности, по педагогическим, психологическим, юридическим другим наукам позволит путем построения и анализа соответствующих графиков, компьютерной аппроксимации по квадратичной параболе, говоря иначе вычисления и аранжировки коэффициентов  $a_0$ ,  $a_1$ ,  $a_2$ , аргументировано по индивидуальному вкладу, выявить ученых-лидеров, что объективно важно знать для любого творческого коллектива.

Для сравнительной количественной оценки деятельности скажем двух специалистов достаточно взять, соответственно, отношения их индивидуальных параметров  $\Pi_{\text{мах.интенсив.}}$  и  $\Pi_{\text{длит. мах.интенсив.}}$  получим интересующий нас результат.

Легко и безболезненно подобный анализ можно выполнить по ученым,

по которым еще нет устоявшегося общественного мнения или по тем или иным специалистам из прошлого, тем более, что в последнее время опубликовано много конкретных библиографических сведений об итогах деятельности научных работников. В частности, по Казанскому федеральному университету [3], Казанскому технологическому университету [4]. Ключевые данные приведены и в Татарской энциклопедии [5]. Можно для анализа обратиться к первоисточникам, или получить архивные сведения. Таким образом, предложен метод количественной оценки деятельности научных работников путем использования и анализа функции типа квадратичной параболы. Вопрос является актуальным и, возможно, получит дальнейшее развитие.

#### Источники:

1. Мухаметзянова Г.В. Избранные педагогические труды: В 3-х томах. Казань: Магариф, 2005. 416 с.
2. Мухаметзянова Г.В. Жизнь для науки / под ред. Н.Б.Пугачевой. Казань: ИПП ПО РАО, 2008. 304 с.
3. Казанский университет (1804 – 2004): Библиографический словарь. Т. 1: 1804-1904. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2002. 808с.; Т.2: 1905-2004. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2004. 880 с.; Т.3. 1905-2004. Казань: Изд-во Казан. Ун-та 2004. 768 с.
4. Гордость технологического университета. Библиографический словарь. Казань: Изд-во КГТУ, 2009. 524 с.
5. Татарский энциклопедический словарь / под редакцией М.Х.Хасанова. Казань: Изд-во Ин-татарской энциклопедии АН РТ, 1999 г.

Зарегистрирована: 05.03.2013

УДК 377.5

## ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД

*В.А. Горбунов*

*Статья посвящена проблемам реализации федерального государственного образовательного стандарта начального и среднего профессионального образования, проектно-целевому подходу к проблемам и перспективам регионального рынка труда и образовательных услуг.*

**Ключевые слова:** *проблемы и трудности, федеральный государственный образовательный стандарт, начальное и среднее профессиональное образование, проектно-целевой подход.*

Современное общество выдвигает определённый социальный заказ на подготовку специалистов. Этот заказ сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за её социально-экономическое процветание» [1].

В колледжах современный образовательный процесс шагнул далеко вперед по сравнению с 90-ми годами прошлого века. Появились новейшие компьютерные классы, интерактивные доски, проекторы и множество другой техники. Стандарты предыдущего поколения для среднего профессионального образования подразумевали формирование у студентов знаний, умений и навыков (ЗУН). Сегодня эти

понятия дополняются формированием у студентов компетенций. В образовательных стандартах дается следующее определение: «компетенции – это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области» [2]. Также в документе говорится об общих и профессиональных компетенциях. Под общими компетенциями подразумевается умение действовать во многих видах деятельности, и, соответственно, за профессионализм отвечают профессиональные компетенции. Таким образом, будущий специалист в образовательном учреждении должен не только получить профессиональные навыки, но и пройти социализацию, отвечать новым запросам общества, использовать информационно-коммуникационные технологии, работать в коллективе, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного роста и многое другое.

Нужно разработать систему оценок в сочетании с обучающими программами, позволяющую поэтапно

контролировать знания и умения студента, делая будущего специалиста конкурентоспособным на рынке труда. Новые образовательные стандарты также позволят разнообразить образовательные программы, сделать их более удобными для конкретного потребителя, для будущего работодателя. Стандарты в образовании – это гарантии того, что содержание образования будет соответствовать перспективным потребностям общественной жизни.

Хотелось отметить, что для реализации программ с учетом требования ФГОС необходимо выполнение следующих условий: кадровое обеспечение; финансово-экономическое обеспечение; материально-техническое обеспечение; информационное обеспечение, включающее в себя необходимую нормативную правовую базу общего образования и характеристику предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.

Несмотря на все положительные моменты ФГОС, есть и проблемы, связанные с их применением в конкретных образовательных учреждениях. А вот результаты везде разные. Эффективное внедрение стандартов в учебный процесс зависит от многих факторов, главным из которых является уровень базовой подготовки абитуриентов, квалификации преподавательского состава, оснащение лабораторий и мастерских, оснащение библиотек современными источниками информации. Для реализации нового поколения ФГОС определяющим для учебного заведения является создание условий, обеспечивающих изучение дисциплин на основе практического или деятельностного компонентов. Новые программы требуют

создания не только принципиально измененного диагностического материала, но и обновление современным оборудованием лабораторий и учебно-производственных мастерских. Новые ФГОС позволят учитывать интересы работодателей при подготовке квалифицированных специалистов, сделать выпускников профессиональной школы конкурентоспособными на рынке труда. Основной проблемой, с которой сталкивается образовательное учреждение системы СПО при реализации стандартов третьего поколения, это новая структурная единица – профессиональный модуль, органично интегрирующий прохождение практики с усвоением теоретического материала. Поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций, выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Этим модульно-компетентный подход отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода, ориентированного, прежде всего, на усвоение знаний, и лишь потом на выработку умений.

Следующий вопрос, возникающий при внедрении стандарта, это

формирование у студентов при освоении одного из модулей общих компетенций, которые могут быть получены в результате изучения полного курса или он обнаружится только в процессе профессиональной деятельности (как отдаленный результат) [2].

Следующей проблемой является ежегодное обновление основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС с учетом требований работодателя и внедрений современных технологий производства, что будет сопровождаться разработкой программ профессиональных модулей и учебных дисциплин. Наиглавнейшей проблемой, с которой сталкиваются учебные заведения СПО:

– производственная практика, которая в настоящее время организовывается на базовых предприятиях (это одно из обязательных условий лицензирования профессиональных образовательных программ – наличие договоров на осуществление производственной практики на базе предприятий);

– учебная практика (производственное обучение осуществляется в мастерских, лабораториях, учебных полигонах, учебных производствах).

Принятие стандартов третьего поколения, отличающихся от стандартов предыдущего поколения и структурно, и содержательно, и основанием, концепцией – компетентностным подходом, неизбежно будут вызывать различного рода проблемы при реализации в учебных планах СПО, требуют реструктуризации учебного процесса на принципиально иной методической основе. Инновационные задачи, стоящие перед экономикой, и проблемы систем НПО и СПО тре-

буют формирования современной государственной стратегии, долгосрочного прогноза, научной разработки и четкого законодательного обеспечения путей развития начального и среднего профессионального образования.

Позитивные процессы не говорят об отсутствии серьезных проблем в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов. Во-первых, спрос отечественного производства значительно опережает наши предложения по объемам, структуре и содержанию подготовки специалистов среднего звена. По этому поводу достаточно сказать, что пока только 15% студентов готовятся по направлениям наукоемких и высокотехнологичных специальностей.

Во-вторых, актуальна проблема обновления и развития основных фондов. Ее решение замедляют недостаточные инвестиции и объемы бюджетного финансирования (в сравнении с другими уровнями образования) и отсутствие экономических стимулов для инвестиций работодателей в учреждения НПО и СПО. Если ситуацию не изменить, программы строительства и реконструкции учебных зданий и общежитий могут быть свернуты. Значительная часть оборудования, используемого в учебных заведениях, не соответствует современному уровню в техническом, производственном и научном планах. Остаточного ресурса недостаточно, чтобы обеспечить необходимый уровень качества профессионального образования, а это значит, что в долгосрочной перспективе страна не получит необходимое количество востребованных экономикой кадров. Учебники и учебные пособия по техническим специальностям не в

полной мере соответствуют задачам модернизации экономики.

В-третьих, требуют совершенствования экономика и система налогообложения учебных заведений. Уровень оплаты труда и стипендиального обеспечения в среднем звене – самые низкие, что и служит главным тормозом мотивации коллективов на инновационное развитие и модернизацию учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, новая система оплаты труда должна быть лучше адаптирована к нуждам системы СПО. Кроме того, необходимо развивать и совершенствовать законодательную и нормативную базы, регулирующие деятельность учебных заведений. И тогда расширится их самостоятельность, улучшится внебюджетная деятельность, будут создаваться условия для перехода на новую организационную форму – автономное учреждение.

В-четвертых, в начальных и средних профессиональных образовательных учреждениях медленнее, чем это нужно сегодня, растут, а иногда и остаются на прежнем уровне качество кадрового потенциала, уровень научного обеспечения и доля научных исследований, работающих на развитие системы. Собственный научный потенциал этих учреждений мог бы развиваться скорее, если бы вузы научились готовить преподавателей инновационного типа, а экономическая, правовая и организационная поддержка их научной деятельности улучшились. Кроме того, нужно поднимать уровень научного анализа проблем подготовки рабочих и специалистов, активнее производить изменения в системе повышения квалификации и предусмотреть надбавки за ученые степени и звания, для преподавате-

лей и специалистов с предприятий и организаций, работающих в учебных заведениях СПО. Без всего этого не решить современные задачи подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, особенно для высокотехнологичных отраслей экономики. Несмотря на свою распространенность, программно-целевой подход, в реализации ФГОС профессионального образования, не лишен ряда недостатков. Все это приводит к тому, что сфера применения программно-целевого метода весьма ограничена. Он может эффективно использоваться для решения хорошо изученных проблем. Поэтому, избежать указанных недостатков позволяет использование проектно-целевого подхода к развитию социально-экономических институтов вообще и региональным систем профессионального образования в частности [3].

Общий результат наличия названных проблем: уже в прошлом году прием в техникумы и колледжи только по техническим специальностям на бюджетной основе сократился почти на 10%, а на платной – на 30%. В будущем – сегодняшний дефицит студентов станет дефицитом производственных кадров. А любая переподготовка молодых специалистов под потребности наукоемких производств обернется для государства и работодателей дополнительными затратами.

#### **Источники:**

1. Демин В.А. Академия народного хозяйства при Правительстве РФ / Всерос. конф. по итогам реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системах НПО и СПО. М., 2008. С. 12



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

3. *Гольшев И.Г.* Технологические аспекты проектно-целевого подхода к управлению региональной системой профессионального образования // Казанский педагогический журнал. Казань, 2010. № 1. С. 25-26.

*Зарегистрирована: 05.03.2013*

УДК 378:36

## АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

*О.А. Расходова*

*В статье исследуются феномены социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы и условия ее развития в виде отдельных компонентов единой системы.*

**Ключевые слова:** *социально-профессиональная компетентность, руководитель.*

Всестороннее раскрытие психологических закономерностей восприятия человека человеком в процессе межличностного взаимодействия требует рассмотрения целого комплекса проблем. Выдвигая целостную программу психологических исследований этого вопроса, А.А.Бодалев в своих работах обозначил целый ряд направлений. Во-первых, это выявление и изучение разных типов мотивационно-потребностной сферы личности, особенностей ее влияния на различные характеристики общения этой личности с людьми, на все ее познавательные процессы, переживания и эмоциональное состояние. Во-вторых, интересной задачей, по мнению А.А.Бодалева, выступает сравнительное изучение характеристик познавательных процессов личности. В связи с этим он указывает на то, что нуждаются в изучении основные составляю-

щие интеллекта человека: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, когда объектом их оказываются другие люди, с которыми человек вступает в общение [3; 4].

При этом исследовать характеристики этих психических процессов, выражающие степень их продуктивности, специфику функционирования, прежде всего следует, имея в виду решение таких задач человеком, которые обычны для общения и которые, например, требуют от него определять по мимике и пантомимике состояние других людей, прогнозировать на основе особенностей внешнего облика и реального поведения их потенциальные возможности. Другими словами, большего внимания требует изучение процессов мыслительной деятельности человека, когда они обращены на других людей.

В связи с этим, на наш взгляд, является весьма перспективным изучение интеллектуальных составляющих процессов социальной перцепции и, в частности, проблемы социального и семантического интеллекта у руководителей. При этом необходимо отметить, что изучение процессов социальной перцепции, как правило, происходит в контексте изучения какой-либо конкретной деятельности. В нашем случае рассматривалась профессиональная деятельность руководителей в сфере социальной службы.

Мы рассматриваем социально-профессиональную компетентность как сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик. Целенаправленно формировать ее у руководителей возможно и представляется возможным в ходе профессиональной деятельности и непосредственно в рамках целевых развивающих программ. Причем, в этом процессе целесообразно учитывать особенности психологических состояний управленцев, их служебные обязанности и условия деятельности, чтобы можно было развивать у них социально-психологические знания, умения и навыки, необходимые для успешной управленческой деятельности в этих условиях.

Успех развития социально-профессиональной компетентности руководителя зависит от конструктивности избираемой модели и создания условий, обеспечивающих эффективность ее реализации. Для этого важно иметь полное представление о существенных характеристиках, особенностях проявления социально-профессиональной компетентности руководителей социальной службы, использовать эф-

фективные алгоритмы и технологии ее совершенствования, критерии, показатели и уровни ее развития.

При этом наша частная гипотеза состоит в том, что эффективность формирования социально-профессиональной компетентности субъекта деятельности зависит от конструктивности разработанной модели, объективности критериев, показателей в выявлении уровней ее развития, продуктивности использования алгоритмов и технологий формирования проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных способностей.

Социально-профессиональная компетентность руководителя в ее развернутой, конкретной, продуктивной форме базируется не столько на особенностях личности, сколько на специфике его взаимодействия с подчиненными, поглощающего как обстоятельства межличностного взаимодействия, так и возможности самой личности. Она проявляется в восприятии и понимании руководителем своих подчиненных, в обращении и отношениях с окружающими, в глубине его психологического включения как в предметную, так и в коммуникативную деятельность, в психологической атмосфере, характеризующей состояние его межличностных отношений в коллективе организации.

При исследовании социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы мы исходили из необходимости проведения анализа данного явления на основе диалектического метода и с учетом основных методологических принципов, таких как методологическая полнота, системность, оптимальность, надежность, воспроизводимость, ма-

тематизация и достаточность. Эта задача решалась в рамках предлагаемой и апробируемой теоретической модели социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы. Эта модель социально-профессиональной компетентности раскрывается через две системы: систему социально-профессиональной компетентности руководителя и социально-психологическую систему «руководитель-коллектив-подчиненный». Это позволило нам учесть весь комплекс факторов, влияющих на формирование и функционирование интересующего нас социально-психологического феномена.

Рассмотрение особенностей обеих систем возможно и необходимо в рамках системного подхода, то есть такого направления методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объекта как системы, позволяющего делать наиболее полный и точный анализ составляющих его элементов, их взаимоотношений, формулировать обоснованные выводы [2; 5; 7]. В то же время, среди служебных функций руководителей социальной службы можно выделить ряд функций, предполагающих личностное взаимодействие с подчиненными: обеспечение координации действий персонала по выполнению конкретных задач структурного подразделения, организации в целом; обучение и воспитание подчиненных; изучение подчиненных, всего коллектива; регулирование социальных процессов в коллективе, поддержание здоровых взаимоотношений.

Успешность выполнения руководителем столь сложных функциональных обязанностей находится в прямой зависимости от его подготовленнос-

ти к управленческой деятельности, в том числе и от уровня социально-профессиональной компетентности. Системообразующим фактором, детерминирующим целенаправленное функционирование элементов социально-профессиональной компетентности руководителей социальной службы является его активность в управленческой деятельности. С учетом отмеченных положений апробирована теоретическая модель социально-профессиональной компетентности руководителей социальной службы. Она нами расценивается, во-первых, как инструмент диагностики наличного уровня компетентности управленческих кадров, во-вторых, как ориентир для подготовки руководителей в различных системах труда, в-третьих, как условие для его самосовершенствования в управленческой деятельности.

В структуру теоретической модели социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы мы включили следующие компоненты:

– семиотический аспект, суть которого в определении четкого содержания понятий, измеряемых признаков и способов объединения диагностической информации в целостную знаковую систему;

– логический аспект, суть которого в опоре на такую логику диагностического мышления, которая позволяет, опираясь на ряд закономерностей, разработать средство восстановления того единичного, что было исключено в теоретической части исследования;

– технологический аспект, суть которого в подборе методик, методов и процедур, адекватных семиотическому анализу.

Разработанная нами теоретическая модель социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы - концептуальная (понятийно-описательная), знаковая, блок-схемная модель социально-психологического состояния и включенности в социально-психологические процессы личности руководителя. Мы выделили три компонента социально-профессиональной компетентности: деятельностно-процессуальный, структурно-личностный и функционально-личностный. При этом мы не упускали из поля исследования две отмеченные системы - систему личностных качеств и систему деятельности, ограниченную рамками «руководитель-коллектив-подчиненные».

С учетом того, что социально-профессиональная компетентность руководителя социальной службы детерминирована его деятельностью, то для учета этой детерминации надо в структуре социально-профессиональной компетентности выделить каждый компонент во взаимосвязи с другими. Один из них мы обозначили как деятельностно-процессуальный. Здесь субъект труда рассматривается в социально-психологических процессах, порождаемых его общением в ходе совместной деятельности, и выявляется характер связей, необходимых для организации эффективного взаимодействия с подчиненными. Безусловно, все эти социально-психологические процессы и связи мы рассмотреть не можем в силу их множественности. Но в интересах выявления путей оптимизации деятельности руководителя необходимо учитывать главные:

- процесс руководства;
- процесс лидерства руководителя;

- процесс диагностики и воздействия на социальные процессы в коллективе;

- процесс познания руководителем подчиненного и взаимодействия с ним;

- коммуникативный процесс.

Эти процессы проявляются в рамках деятельностно-процессуального компонента социально-профессиональной компетентности в виде: прямого управленческого воздействия на подчиненных; лидерства как процесса личностного воздействия на подчиненных; диагностики и коррекции социальных процессов в коллективе; познания подчиненного и взаимодействия с ним; коммуникативных взаимодействий. Из содержания управленческого процесса (целеполагание, информационная работа, аналитическая работа, выбор вариантов действия, организационно-практическая работа) мы выделяем последнюю часть – организационно-практическую, которая понимается как совокупность методов социально-психологического воздействия, используемых для интеграции и дифференциации групповой деятельности с целью достижения максимального эффекта в совместной деятельности и обозначенную в социальной психологии как прямое управленческое воздействие.

Весь описанный комплекс составляющих прямого управленческого воздействия проецируется на второй компонент социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы: структурно-личностный в виде установок руководителя и стиля деятельности.

Второй блок деятельностно-процессуального компонента социально-профессиональной компетентности

руководителя социальной службы – его лидерство, которое рассматривается нами как процесс личностного влияния управленца в совместной деятельности и общении с подчиненными, обусловленный реализацией ценностей, присущих персоналу, и направленный на достижение стоящих перед коллективом задач и планов.

В едином контексте с вышеупомянутыми аспектами социально-профессиональной компетентности руководителя присутствует и третий блок его деятельностно-процессуального компонента, который представлен исследовательско-развивающей активностью руководителя, которая проявляется при изучении социально-психологических явлений и социально-психологического климата в коллективе и воздействии на них с целью создания оптимальных условий для эффективной совместной деятельности.

Четвертый блок деятельностно-процессуального компонента социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы, как нам представляется, охватывает восприятие, понимание и оценку им личности подчиненного в интересах взаимодействия с ним.

Пятый блок деятельностно-процессуального компонента социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы составляют особенности процесса общения, т.е. коммуникативной деятельности руководителя с подчиненными в условиях совместной деятельности. Специфика социально-психологической компетентности руководителя вытекает из особенностей самой деятельности и из личных особенностей субъекта, формирующихся, развиваю-

щихся и самоопределяющихся вследствие сознательно и целенаправленно осуществляемой коммуникативной деятельности.

В структурно-личностный компонент социально-профессиональной компетентности руководителя нами включены мотивация, стиль управленческой деятельности, установки, ролевые позиции, направленность его личности. Наша позиция в полной мере соответствует структурному подходу Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, К.К.Платонова и других исследователей, в соответствии с которым целостная личность есть совокупность функционально взаимосвязанных подструктур. Кроме того, мы солидарны с А.Л.Журавлевым в том, что в структуре личности, занятой управленческой деятельностью, выделяется и социально-психологический уровень, который по своему содержанию является промежуточным между психологическим и социальным, который включает в себя, прежде всего, установки личности, её отношения, ценностные ориентации, коммуникативные свойства и другие [9].

Третий компонент социально-профессиональной компетентности руководителя мы обозначили как функционально-личностный. Уровень и особенности проявления восприятия и понимания руководителем своих подчиненных, обращений и отношений с окружающими, глубины его психологического включения, как в предметную, так и в коммуникативную деятельность, обусловлены наличием и степенью сформированности в рамках модели социально-профессиональной компетентности у руководителя функционально-личностного компонента.

Выделив основные компоненты и соответствующие им блоки социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы, важно обеспечить условия эффективного использования ее потенциала. Анализ влияния основных выделенных нами условий эффективного развития социально-профессиональной компетентности руководителя позволил установить, что в их числе, прежде всего, обращают на себя внимание мотивация профессионального самосовершенствования, создание системы непрерывной профессионализации управленцев и активное акмеологическое сопровождение управленческого труда в организации. При этом установлено, что социально-профессиональную компетентность руководителя социальной службы, следует рассматривать как психологический феномен, который играет ключевую роль в решении проблемы оптимизации управленческой деятельности.

Таким образом, выделенные три компонента социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы – деятельностно-процессуальный, структурно-личностный и функционально-личностный, позволяют ему успешно осуществлять социально-психологическую деятельность. Сравнительное исследование реальной социально-психологической деятельности управленцев позволило сделать вывод о том, что модель социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы может быть положена как в основу его практической деятельности, так для построения системы под-

готовки к эффективному управлению, прежде всего посредством развития социально-профессиональной компетентности.

#### **Источники:**

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Абульханова К.А., Бодалев А.А., Деркач А.А., Кузьмина Н.В., Лаптев Л.Г.* Акмеология вчера, сегодня, завтра // Практическая психология и психоанализ, 1997. №1. С.12-27.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. 339 с.
4. *Бодалев А.А.* Восприятие человека человеком. Л.: ЛГУ, 1965. 123 с.
5. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
6. *Гусева А.С., Деркач А.А.* Оптимизация гуманитарно-технологического развития госслужащих: теория, методология, практика (монография). М.: Агентство «Квант», 1997. 299 с.
7. *Деркач А.А., Ситников А.П.* Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии (Серия: Акмеологические технологии. Вып. 2). М.: Луч, 1993. 72 с.
8. *Жуков Ю.М.* Эффективность делового общения. М.: Знание, 1990. 63 с.
9. *Журавлёв А.Л.* Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: Методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 109-115.
10. *Зыскин В.Г.* Психология проницательности. М.: РАГС при Президенте РФ, 1997. 92 с.

*Зарегистрирована: 12.02.2013*

УДК 378

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ДОРОГАХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Р.Ш. Ахмадиева*

*В статье рассматриваются социально-педагогические предпосылки формирования компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах у будущих педагогов-психологов, содержание курса «Безопасность на дороге и в общественном транспорте», учебно-методическое обеспечение по обучению безопасности жизнедеятельности на дорогах.*

**Ключевые слова:** *безопасность, безопасность жизнедеятельности на дорогах, компетенция безопасности жизнедеятельности, концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности.*

Эффективное разрешение проблем безопасности России и ее граждан сегодня имеет ключевое, решающее значение. Экономическое развитие регионов России, страны в целом существенно зависит от уровня защищенности граждан, отсутствия внешних и внутренних угроз. Значительная роль в обеспечении национальной безопасности принадлежит регионам Российской Федерации. Республика Татарстан, как один из наиболее развитых регионов федерации, активно участвует в реализации мероприятий, нацеленных на поддержание высокого уровня защищенности населения от различных угроз. В Татарстане реализуется широкий комплекс мер, которые вносят значительный вклад в обеспечение экономической, продовольственной, транспортной безопасности, безопасности в областях здравоохранения, культуры и других сферах жизнедеятельности человека. Реализация комплексных программ, планов и текущих мероприятий в области безопасности координируется и

контролируется Советом безопасности Республики Татарстан.

Однако деятельность органов государственной власти в сфере обеспечения безопасности может быть недостаточно эффективной, если не найдет поддержки и понимания среди самих граждан [7]. В настоящее время безопасность жизнедеятельности личности на дорогах является одной из глобальных ценностей человечества. Сложность ситуации и наличие тенденций к дальнейшему ухудшению во многом объясняются следующими причинами: постоянно возрастающая мобильность населения; уменьшение перевозок общественным транспортом и увеличение перевозок личным транспортом; нарастающая диспропорция между увеличением количества автомобилей и протяженностью улично-дорожной сети, не рассчитанной на современные транспортные потоки, и крайне низкой дисциплиной участников дорожного движения.

В Москве в 2009 году по инициативе ООН была проведена Первая

всемирная министерская конференция по безопасности дорожного движения «Время действовать!». По предложению участников конференции Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций на 64-й сессии объявила период с 2011 по 2020 годы Десятилетием действий по обеспечению безопасности дорожного движения. Для выполнения данной задачи необходимо формировать у граждан знания, умения, навыки и опыт безопасного поведения на дорогах, стала востребованной подготовка специалистов по обеспечению безопасности жизнедеятельности на дорогах в системе педагогического образования.

В Республике Татарстан стратегия профилактики дорожно-транспортного травматизма сформирована, и основой ее являются: Указ Президента Республики Татарстан № 610, ежегодная республиканская целевая программа по обеспечению безопасности дорожного движения, отражающая мероприятия федеральной целевой программы; и «Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан», разработанная до 2020 года, которая определяет стратегическое взаимодействие государственных и общественных институтов, направленное на кардинальное сокращение аварийности и дорожно-транспортного травматизма в период на 2012-2020 годы [4; 6].

Согласно положениям Концепции, комплексное обеспечение безопасности жизнедеятельности на дорогах включает: нормативно-правовое, научно-методическое, программно-учебное, материально-техническое, кадровое, информационное, организационно-административное обеспече-

ние. В Концепции отмечено, что компетентный участник дорожного движения – субъект дорожно-транспортных отношений, осознающий приоритетность соблюдения правил дорожного движения; понимающий необходимость предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам человека; готовый к упреждающим действиям по предотвращению опасностей и угроз на дороге и способный к интактным коммуникациям в процессе дорожного движения. Можно отметить, что сложилась совокупность социальных и психолого-педагогических предпосылок формирования компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах у участников дорожного движения:

– *социальные* (конституционное право человека на охрану жизни и здоровья; негативное влияние дорожно-транспортных происшествий на человека, общество и финансово-экономическое развитие государства; вариативные модели взаимодействия объектов и субъектов дорожного движения; мониторинг общественного мнения по проблемам безопасности дорожного движения; создание информационно-образовательных сайтов в Интернете по безопасности дорожного движения, рассчитанных на разные аудитории пользователей; организация информационно-просветительской деятельности по пропаганде безопасности жизнедеятельности в условиях дорожного движения; обсуждение проблем безопасности жизнедеятельности на научных конференциях, симпозиумах и семинарах регионального, всероссийского и международного уровня);



– *психолого-педагогические* (потребность личности в безопасности и защищенности жизненно важных интересов от внешних угроз; изучение основ безопасности дорожного движения в образовательных учреждениях разного уровня; включение в перечень направлений подготовки и специальностей профессионального образования вопросов безопасности жизнедеятельности) [3].

Это обуславливает потребность формирования у участников дорожного движения знаний, умений, навыков и опыта безопасного поведения на дорогах. Ведь в подавляющем большинстве случаев причиной трагедий на дорогах является человеческий фактор, отсутствие навыков безопасного поведения в транспортной среде, некомпетентность. Очевидно, что существующая в настоящее время система формирования навыков безопасного поведения на дорогах и воспитания законопослушного поведения граждан не соответствует современным реалиям.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях отсутствует единый подход к вопросам обучения детей и подростков навыкам безопасного поведения на дорогах, формированию компетентности безопасности жизнедеятельности на дороге. Соответственно, мало рекомендованных на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации учебных пособий. Безусловно, в продаже имеется огромное количество различных изданий учебной, учебно-популярной литературы, мультимедийных игр и клипов по безопасности дорожного движения. Однако в большинстве своем они носят бессистемный характер, не соответствуют целям образова-

тельного процесса и, зачастую, содержат ошибки.

Задачи по научно-методическому преподаванию ПДД начали решаться в нашей республике еще в 90-х годах прошлого века. По инициативе Управления Госавтоинспекции и Министерства образования и науки РТ, совместными усилиями был разработан и внедрен региональный стандарт обучения детей и подростков правилам и навыкам безопасности дорожного движения. Сейчас в республике стоит задача разработать научно-методическую литературу для каждой из семи ступеней обучения, содержащихся в Концепции обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 года [4].

Для первых двух ступеней (дошкольники до 7 лет и младшие школьники 7-11 лет) литература была разработана ранее. Для третьей ступени (школьники 11-14 лет) за 2012 год разработано учебно-методическое пособие **«Обучение школьников правилам безопасного поведения на дороге (5-9 классы)»**, предназначенное педагогам, занимающимся подготовкой детей к безопасной жизнедеятельности в транспортной среде. Для студентов вузов, будущих педагогов ОБЖ, разработан цикл лекций **«Безопасность на дорогах и в общественном транспорте»**.

Должное внимание уделяется и исследованию системы дополнительного образования, в частности, юношеским автомобильным школам. Концепция развития юношеских автомобильных школ, история развития юношеского автомобильного спорта России и Республики Татарстан представлены в книге **«Детская юношеская автомобильная школа (на**

**примере Республики Татарстан».** Вопросам подготовки картингистов в картинг-клубах, секциях и кружках посвящено учебно-методическое пособие «**Техническая и тактическая подготовка картингиста**». Разработана «**Концепция развития картинга в Республике Татарстан до 2020 года**».

Дети страдают в основном по вине родителей, нарушающих правила перевозки детей, других взрослых некомпетентных участников дорожного движения. С целью повышения компетентности родителей в вопросах безопасности жизнедеятельности, для изучения вместе с детьми правил безопасного поведения на дорогах разработано пособие «**Безопасность родителей и детей на дорогах**».

Формирование компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах актуально для всех социальных и возрастных групп населения. Появление научной и образовательной области «Безопасность жизнедеятельности на дорогах», реализация Концепции обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 года востребовали подготовку научных и педагогических кадров, занимающихся изучением педагогического процесса обучения людей разных возрастов правилам безопасного поведения в транспортной среде, обобщением и распространением зарубежного и отечественного опыта.

Подготовка будущих специалистов, в том числе и педагогов-психологов в области безопасности жизнедеятельности, должно осуществляться по основным образовательным программам, утвержденным Министерством образования и науки по согла-

сованию с МВД и МЧС РФ. Обучение будущих специалистов по таким программам обеспечивает интеграцию знаний, умений и навыков в единую систему, которая обуславливает формирование новых, важнейших для сохранения жизни в XXI веке, компетенций, одна из которых – компетенция безопасности жизнедеятельности на дорогах. В структуру этой компетенции должны войти теоретические знания о факторах, сущности, структуре безопасности на дороге; умения и навыки выявления и предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред (ущерб) жизненно важным интересам человека, а также обеспечению на дороге собственной безопасности и безопасности других людей.

Содержание образования по каждому направлению подготовки (специальности), сроки освоения образовательной программы профессионального образования определяются учебным заведением в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании, соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом или федеральными государственными требованиями. Например, в соответствии с ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» преподаватель вправе определять содержание учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) на основании федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования или федеральных государственных требований [5].

Содержание направлено на трансформацию социального опыта в личный – это содержание процес-

са прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность. Следовательно, под содержанием подготовки можно понимать систему компонентов объективного опыта человечества: знаний, умений, навыков, опыта профессиональной деятельности, общественно-политических и профессиональных качеств, которые необходимо сформировать у будущих специалистов соответствующего профиля для успешной деятельности в избранной сфере общественно полезной практики.

Таким образом, если содержание подготовки рассматривать как цель, то средством ее достижения может быть содержание обучения, то есть комплекс учебной информации, который предъядвляется будущим специалистам для изучения и обеспечивает формирование у них заданной системы знаний, умений, навыков, опыта, необходимых качеств личности.

Автором статьи разработан учебный курс «Безопасность на дороге и в общественном транспорте». Цель курса состоит в формировании у будущих педагогов-психологов целостного представления о безопасности жизнедеятельности на дороге и в общественном транспорте, а также компетенции обеспечения безопасного поведения и выявления, предотвращения опасностей и угроз, возникающих в данной области. Задачи курса: усвоение основных понятий об опасных и чрезвычайных ситуациях, возникающих на дороге и в общественном транспорте, их последствиях для здоровья и жизни человека; осознание необходимости соблюдения правил дорожного движения и формирование психологической

устойчивости в условиях опасности или угрозы, возникающих на дороге и в общественном транспорте; приобретение умений, навыков и опыта обеспечения безопасной жизнедеятельности на дорогах и в общественном транспорте и предотвращения опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам человека; формирование способности к агитационно-пропагандистской работе по безопасности дорожного движения и профилактике дорожно-транспортных происшествий.

Исходя из цели и задач, курс включает следующие модули: «Правила, участники дорожного движения и их безопасность»; «Причины и профилактика дорожно-транспортного травматизма»; «Основные причины ДТП и методы их предотвращения. Поведение водителя и пассажиров в опасных ситуациях»; «Условия безопасности и правила поведения пассажиров на городском общественном транспорте»; «Аварийные ситуации, возникающие в общественном транспорте, и правила безопасного поведения пассажиров»; «Аварийные ситуации в метрополитене и правила поведения при их возникновении»; «Опасные ситуации и правила поведения на железнодорожном, водном и воздушном транспорте» [6].

Методика планирования и проведения занятий по курсу «Безопасность на дороге и в общественном транспорте» основывается на общедидактических принципах системности, научности, фундаментализации, интеграции, сообразности, непрерывности, доступности, индивидуализации, наглядности.

Модульно-компетентностное построение учебного курса «Безопасность на дороге и в общественном транспорте» определило совокупность форм и методов обучения. По нашему мнению, в процессе подготовки будущего педагога могут иметь место следующие организационные формы обучения: формы организации учебной деятельности – лекционно-семинарские занятия; самостоятельная работа; интегративные формы образования (выездные занятия, экскурсии, конференции, защита проектов и т.п.); практика; формы контроля.

В последние годы широкое распространение получили такие формы работы, как проведение круглых столов и форумов по вопросам безопасности дорожного движения, конкурса среди студентов-автомобилистов «Автосессия», акции «День памяти жертв ДТП» [1; 2]. Активными участниками конкурса стали Академия социального образования, Казанский национально-исследовательский технологический университет, Казанский федеральный университет. Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время в республике накоплен значительный опыт реализации различных форм работы с вузовской молодежью. Независимо от получаемой профессии, каждый молодой специалист должен знать и соблюдать правила дорожного движения; выработана целостная система подготовки компетентного педагога-психолога и участника дорожного движения.

#### **Источники:**

1. Ахмадиева Р.Ш. Формирование компетенции безопасности жизнедеятельности на дорогах на основе принципа непрерывности // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2011. № 2. С. 44-47.

2. Ахмадиева Р.Ш. Теоретико-методические основания формирования безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего специалиста // Вестник Чувашского университета, 2011. № 2. С. 243-250.

3. Ахмадиева Р.Ш. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: Дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2011. С.100-112.

4. Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 г. / Сост. Р.Ш.Ахмадиева. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. 29 с.

5. Предупреждение дорожно-транспортного травматизма как педагогическая проблема // Казанский педагогический журнал, 2010. № 3. С. 65 - 73.

6. Республиканская целевая программа повышения безопасности дорожного движения в Республике Татарстан на 2011 год / Сост.: Р.Ш.Ахмадиева, Р.Н.Минниханов, В.И.Мусин, В.Н.Попов, А.Н.Сахаров; Под общ. ред.Р.Н.Минниханова. Казань: ГУ «НЦБЖД», 2010. 68 с.

7. Современные проблемы безопасности жизнедеятельности: опыт, проблемы, поиски решения: Материалы Международ. науч.-практ. конф. Часть I / под общ. ред. Р.Н.Минниханова. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. С. 5-12.

*Зарегистрирована: 26.02.2013*

УДК 377.5:378

## ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС

**С.М. Захарова**

*Для гарантии качества образовательных услуг вводятся Федеральные государственные образовательные стандарты. В них нормируется становление системы непрерывного образования на основе вторжения производства в сферу профессиональной подготовки будущих специалистов и, проникновении профессионального образования в учебно-воспитательный процесс школы. Происходит стирание граней между различными стадиями образовательного процесса. И задачей образовательной организации становится - развернуть требования потребителей в параметры качества, то есть в характеристики образовательной услуги, обеспечивающие требуемое качество.*

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, качество образования, образовательный процесс, параметры качества, образовательная услуга.

Идеология управления качеством образования становится ведущей в управлении обществом и отдельными организациями во всех развитых странах. Сформировалась философия и методология Всеобщего Управления Качеством, которая экспандируется на сферы услуг и образования. Тенденция на формирование гибких систем управления качеством развития личности становится приоритетной. Качество жизни человека и качество самого человека выдвинуты в социально-экономической политике России как приоритетная задача на ближнюю и среднюю перспективы [4, С. 3]. Данный социальный заказ актуализирует перед общеобразовательной школой проблему создания в каждом учебном заведении системы управления качеством образовательного процесса.

В настоящее время повышение качества образования в учебных заведениях Российской Федерации является основным направлением государственной политики в области

модернизации системы образования [5, С. 27]. Учреждения профессионального образования также понимают проблему качества подготовки абитуриентов как одну из самых важнейших. Качество образования выпускника школы напрямую связано с проблемой качества подготовки студентов в профессиональной школе и соответственно с проблемой качества молодых специалистов, и таким образом, проблемой развития инфраструктур.

Для гарантии качества образовательных услуг вводятся Федеральные государственные образовательные стандарты – 2 года они реализуются в учреждениях профессионального образования и в начальном общем образовании. Обязательным будет обучение по ФГОС: на ступени основного общего образования (5-9 классы) с 2015-2016 учебного года; на ступени среднего (полного) общего образования (10-11 классы) с 2020-2021 учебного года. Переход на ФГОС может осуществляться и поэтапно, по ступеням

по мере готовности образовательных учреждений к введению ФГОС: в 5 классах, начиная с 2012-2013 учебного года, и в 10 классах – с 2013-2014 учебного года [8].

Впервые в структуре ФГОС задаются требования к условиям осуществления образования, дифференцированные по видам ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, информационных, учебно-методических). Поэтому критерии качества применительно к сфере образовательных услуг могут определяться следующим образом.

**Критерий «материальность»** имеет отношение к материально-технической оснащенности образовательного учреждения и к содержанию преподаваемых учебных материалов. Что касается содержания учебных дисциплин, то в этом плане необходимо, чтобы прослеживалась преемственность общего образования с профессиональным. Для этого нужно, чтобы экспертизу учебных программ, особенно по профильным дисциплинам проводили профессорско-преподавательский состав с профилирующих кафедр. В настоящее время образовательные стандарты разрабатываются на федеральном уровне с участием заинтересованных федеральных ведомств, а также ученых. На региональном, местном уровнях, уровне образовательного учреждения имеются лишь возможности вносить в содержание образования определенные изменения в соответствии с требуемой спецификой.

На сегодняшний день качество образовательных программ практически не оценивается. Разрабатываются образовательные стандарты, внедряются в образовательный про-

цесс и «работают» там до следующей итерации переработки («модернизации») как чисто ведомственные документы. К разработке содержания общего образования и раньше допускались и теперь допускаются только две категории специалистов. Первая – это ученые. Причем, ученые только фундаментальных наук: математики, физики и т.д., чаще всего представители Российской Академии наук. Вторая категория – это работники и ученые сферы образования – Министерства образования и Российской академии образования [2, С.14].

Но если общее образование должно быть для всех, если оно должно принадлежать всему обществу, то и определять его структуру и содержание должно все общество, а не только ученые и работники образования. То есть содержание общего образования должно быть определенным общественным соглашением. В частности, в комиссии по разработке содержания общего среднего образования и оценке этого содержания должны входить и директора заводов, и бизнесмены, и инженеры, и врачи, и художники, и строители и т.д. и т.п. – т.е. представители всех сфер человеческой деятельности и общественной жизни.

Только тогда совместными усилиями может быть определен необходимый инвариант общего образования, только тогда общему образованию, не снижая его уровня, может быть придана практико-ориентированная, деятельностная, а не нынешняя академическая направленность. В значительной мере сказанное относится и к разработке и оценке стандартов среднего и высшего профессионального образования.

Также необходимо развивать сетевое взаимодействие общего и профессионального образования – не только в плане организации и проведения научно-практических конференций и семинаров для учащихся и педагогов, но и в рамках стажировок учителей школ на базе профессиональных учреждений, а преподавателей училищ, колледжей и вузов – на базах промышленных предприятий, с целью изучения инновационных методов обучения, современных технологий, проблем внедрения нового оборудования, реализации продукции и т.п.

**Критерий «надежность»** имеет отношение к выполнению обещаний и приказов руководства точно, основательно и последовательно, а также престижу учебного заведения в целом. Иными словами – престиж учебного заведения – это общественное мнение о качестве обучения, которое определяется удовлетворенностью всех субъектов образования организацией школьного быта, организацией учебно-воспитательного процесса, дополнительного образования, удовлетворенностью психологическим климатом, результатами своей учебной деятельности, развитием, системой требований, санкций и поощрений к участникам учебно-воспитательного процесса, организационной структурой. Для анализа общественного мнения каждое образовательное учреждение проводит периодически социологические опросы, на основании которых определяют свои достоинства и проблемные места [1, С. 245].

**Критерий «отзывчивость»** имеет отношение к профессионализму и дисциплинированности педагогов, желанию учителей, преподавателей помочь своим учащимся, студентам;

к осуществлению дифференцированного подхода к учащимся на основе диагностики их реальных учебных возможностей с акцентом на применение мер дифференцированной помощи ученикам с разным уровнем подготовки по предмету и отношению к учению, но без существенного снижения сложности учебного материала. В этом смысле подчеркиваем, что, если переступить границы минимальных требований стандарта, образование становится ущербным. «Без полноценного среднего образования, невозможно полноценно выполнять гражданские функции в обществе». Необходимо формировать мотивацию при получении образования [6, С. 168].

Один пример: большинство экспертов отмечают, что уровень подготовленности нынешних абитуриентов – вчерашних школьников снизился. Также они отмечают, что снизилась их мотивация. Снижение мотивации увязывается с обесцениванием высшего образования, потому, что выпускники школ уверены в получении высшего образования. Тем не менее, многие эксперты отмечают, что самые способные абитуриенты – это люди с сильной положительной мотивацией: «если студент готов учиться, если студент готов брать на себя ответственность, если студент готов принимать и впитывать в себя знания, то он будет качественным абитуриентом и в конечном итоге он будет качественным специалистом» [7, С. 8].

**Критерий «убежденность»** имеет отношение к вежливости и тактичности педагогов, их компетентности, уверенности и внимательности к учащимся. Безусловно, любовь к детям – это Божий дар, но и личная воспитанность педагога, его принципы,

ценности и воля многое смогут сделать для того, чтобы никогда не унижить достоинства ученика, студента, каким бы его не создала природа и каким бы его не воспитали родители и среда общения. Поэтому каждому ученику и студенту во время обучения гарантируются их личные права: уважение человеческого достоинства, личная неприкосновенность, свобода совести, свободное выражение собственных взглядов и убеждений, если они приняты в данном обществе. Если обучающийся и его родители считают обращение с ними унижающее честь и достоинство, то вышеназванные права считаются педагогически нарушенными. Если взаимоуважительные, благоприятные отношения между учителем и учеником утрачены, то об эффективности обучения, воспитания, развития говорить не имеет смысла [6, С. 172].

В законе «Об образовании» определено, что стандарт вообще не должен касаться ни личности человека, ни содержания образования. Стандарт – это набор требований к результатам освоения программ, к их структуре, к условиям их реализации. Требования к результату: обеспечить здоровье, безопасность, ориентацию в культуре, идентичность [8, С. 6]. Требования к структуре образовательных стандартов – наличие разных видов деятельности (учебной, творческой, спортивной, трудовой) и соответствующих занятий, чтобы учащийся мог развивать разные компетентности и получать знания. А набор компетенций должен исходить из современных требований работодателей к специалистам, а также требованиям современного общества к выполнению гражданином своих социальных ролей.

**Критерий «сочувствие»** имеет отношение к индивидуальному подходу к ученику, пониманию его нужд и выражению заботы о нем. Проблема индивидуального подхода в воспитании имеет длительную историю развития. Я.Коменский – великий чешский педагог сформировал педагогическую систему, в которой учитываются индивидуальные особенности детей, а также предлагаются способы их выявления через систематическое наблюдение. В его представлении индивидуальная работа должна сочетаться с коллективной. Педагогические труды Я.Коменского не утратили своей актуальности и в наше время. К.Д.Ушинский развил свою педагогическую систему, в которой большое внимание уделяется индивидуальному подходу и отмечается его творческий характер. Он утверждал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. И сегодня идеи К.Д.Ушинского привлекают внимание педагогов, когда обсуждаются сочетания коллективных и индивидуальных форм работы на уроке.

ФГОС ВПО призван изменить образовательную политику и практику работы высших учебных заведений в соответствии с компетентностным подходом. Образовательным результатом в концепции организации учебного процесса на основе компетентностного подхода выступает совокупность профессиональных компетенций выпускника. В этом случае оценка уровня подготовки выпускника вуза будет проходить в форме измерения его компетенций, а не знаний, умений, навыков. В учебных программах будут представлены основные требования



к содержанию тех общих и профессиональных компетенций студентов и уровнем их сформированности, которые могут быть достигнуты в процессе изучения конкретной дисциплины, а также механизмы определения поэтапных и итоговых результатов, соответствующих федеральной норме качества [3, С. 34].

Таким образом, новые ФГОСы нормируют становление системы непрерывного образования на двух взаимосвязанных тенденциях: вторжении производства в сферу профессиональной подготовки будущих специалистов и, проникновении профессионального образования в учебно-воспитательный процесс школы. Происходит стирание граней между различными стадиями образовательного процесса. И задачей образовательной организации становится - развернуть требования потребителей в параметры качества, то есть в характеристики образовательной услуги, обеспечивающие требуемое качество.

#### **Источники:**

1. *Байденко В.И.* Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (опыт системного исследования): дис. д-ра пед. наук. М., 1999. 333 с.
2. *Болотов В.А.* О создании общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вестник образования, 2005. №11. С. 10-18.
3. *Гарафутдинова Г.Р.* Оценивание компетентностной подготовки выпускника вуза по специальности «Автомобили и автомобильное хозяйство» // Казанский педагогический журнал, 2009, № 6. С. 34-40.
4. *Ибрагимов Г.И.* Качество образования в профессиональной школе (вопросы теории и технологии). Казань: РИЦ «Школа», 2007. 248 с.
5. *Лебедева О.А.* Методика формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучении общеславянской лексики в курсе «История русского языка» // Казанский педагогический журнал, 2009. № 6. С. 26-33.
6. *Поташиник М.М.* Качество образования: жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его // Народное образование, 2006. №4. С. 163-172.
7. *Субетто А.И.* Проблема качества человека и образования в контексте управления качеством жизни и императива выживаемости человечества в XXI веке // Стандарты и качество, 2005. № 2. С. 6-9.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с.*

*Зарегистрирована 11.03 2013*

УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-НЕФТЯНИКОВ

*В.С. Щербаков, Л.Р. Загитова*

*В статье приведена модель формирования математической компетентности специалистов в вузах нефтяного профиля. Представлен опыт работы вузовского научно-образовательного центра в области интеграции математической и профессиональной подготовки с целью подготовки компетентного специалиста.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, математическая подготовка, инновации в обучении.

Особое значение в российской экономике имеют компании нефтегазового комплекса, составляющие основной производственно-экономический потенциал и испытывающие высокую потребность в квалифицированных кадрах, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях технико-технологической модернизации. Компетентный специалист высокоинтеллектуальной отрасли нефтяной и газовой промышленности должен интегрировать знания и умения выпускника со способностью применять полученные знания и умения к решению проблем, возникающих в производственной практике при решении задач модернизации производственных мощностей, эффективного использования месторождений, снижения аварийности, технологии очистки и др.

Таким образом, современные условия функционирования предприятий нефтегазовой отрасли предъявляют высокие требования к инженерам-нефтяникам, как к специалистам, обладающим системой знаний, определенным складом ума, развитым мышлением, умением принимать оп-

тимальное решение в зависимости от сложившейся производственной ситуации. Инновационные процессы, внедряемые в науку, экономику, производство, требуют разработки инновационной модели обучения.

Компетентностный подход подразумевает такую организацию обучения, когда каждый студент должен достичь определенного уровня компетентности в каждой из изученных дисциплин. Задачей подготовки является обеспечение оптимальных условий для развития гибкого и многогранного научного мышления и приобретения «прикладных» знаний, умений и навыков, обеспечивающих условия формирования профессиональной компетентности выпускника технического вуза. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» установлены ориентиры развития системы образования: формирование сети научно-образовательных центров мирового уровня; развитие интегрированных инновационных программ, решающих кадровые и исследовательские задачи инновационной экономики на основе

интеграции образовательной, научной и производственной деятельности; становление системы привлечения работодателей к созданию образовательных стандартов и аккредитации образовательных программ и др. [1].

Анализируя теоретические исследования отечественных и зарубежных учёных [2; 4], а также учитывая опыт практической работы, можно отметить, что проблема формирования базовых профессиональных компетенций у инженера требует поиска средств, методов и условий реализации профессиональной подготовки, обеспечивающих высокую эффективность образовательного процесса в современных социально-экономических условиях.

На современную подготовку выпускника вуза нефтяного профиля влияют следующие факторы:

1. необходимость фундаментализации подготовки, как базы для наращивания профессионально-технологических знаний, умений и способностей (профессиональных компетенций);

2. технологический скачок в нефтяной отрасли;

3. запросы и требования работодателей, обусловленные новым характером и уровнем производственных отношений;

4. быстрая смена оборудования и информационных систем в нефтяной отрасли (уменьшение времени жизни технологических циклов).

Данные требования реализуются в процессе создания новых организационных структур, сближающих учебные заведения и работодателей. В частности, в Альметьевском государственном нефтяном институте (ГБОУ ВПО АГНИ) такой инновационной педагогической структурой, является Научно-образовательный центр (НОЦ), созданный по инициативе администраций АГНИ и ОАО «Татнефть».

В лабораториях данного центра имеется возможность в изучении и приобретении навыков эксплуатации новейших средств автоматизации, получившие широкое применение на объектах предприятий нефтяной и газовой промышленности, применению своих профессиональных компетенций в ситуациях, максимально приближенных к производственным. Этот шаг на опережение позволяет создать организационно-педагогические условия для реализации компетентного подхода.

НОЦ осуществляет интеграцию требований работодателей и образовательного стандарта на основе реализации следующих организационно-педагогических условий (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Организационно-педагогические условия формирования компетенций посредством НОЦ**

п/п	Условия организации	Реализация условий через НОЦ
1.	Организационно-управленческие условия	Учебный план факультета, семестровые графики учебного процесса, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса;

2.	Технологические условия	Контрольно-оценочные параметры, организация активных форм обучения, определение групп умений, входящих в компетентность, использование инновационных технологий;
3.	Психолого-педагогические условия	Обеспечение диагностики развития компетенций у студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия;
4.	Учебно-методические условия	Отбор содержания материала, межпредметная интеграция, использование развивающих технологий профессионального образования (имитационное моделирование технологических процессов, технологические карты и т.д.)

Продемонстрируем принцип работы НОЦ на примере математической подготовки инженеров-нефтяников. В подготовке инженера традиционно высокая роль отводится дисциплинам математического цикла, обеспечивающих формирование способностей формализовать, структурировать данные (или производственную ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, проводить исследовательские и оптимизационные процедуры, интерпретировать полученные результаты, то есть эффективно решать возникающие производственные задачи.

На первом этапе исследования был проведён анализ процесса подготовки будущего инженера-нефтяника. Для построения математической модели процесса отбора «слабых» мест математикосодержащих дисциплин было введено понятие удельного веса.

Удельный вес профессионально-математической подготовки (ПМП) по отношению математической подготовки (МП) для каждой  $i$ -дисциплины:

$$VB_{МПi} = N_{МПi} / N_i \quad (1)$$

где  $N_{МПi}$  – количество модулей в  $i$ -дисциплине, содержащих, математические проблемы, решаемые на производстве, т.е. формирующие профессионально-математическую проблему, а как следствие учебного процесса – профессионально-математическую компетенцию;

$N_i$  – общее количество модулей в дисциплине.

Аналогично вводится понятие удельный вес профессионально-математической составляющей в модулях  $i$  – дисциплины.

$$VB_{ПМПi} = N_{ПМПi} / N_i \quad (2)$$

Далее введём критерий несоответствия математической подготовки по предлагаемой специальности и реализацией профессионально-математической подготовки выпускников. Степень несоответствия можно продемонстрировать через параметр  $\sigma_i$ :

$$\sigma_i = (VB_{МПi} / VB_{ПМПi}) * 100\% \quad (3)$$

где  $i=1,2,\dots,l$ .  $\sigma_i$  – параметр определяет, насколько математическая подготовка по  $i$  – дисциплине соответствует профессионально-математической подготовке инженеров по  $i$  – дисциплине.

Проранжируем наименования дисциплин  $\sigma_i$  по показателю несоответствия, взяв наименьшее значение параметра  $\sigma_i = 80\%$ , который соответствует дисциплине «Математика» присвоим ранг-1, ранг-2- дисциплине «Математическая статистика и теория вероятностей» и т.д. Построим новую таблицу по новым значениям рангов. Заметим, что в таблице дисциплины

расположены по мере убывания дефицита профессионально - математической компоненты в конкретной  $i$  – дисциплине. Таким образом. Получаем новую таблицу, в которой порядок расположения дисциплин характеризуется монотонным убыванием дефицита профессионально-математической компоненты (Табл.2).

Таблица 2.

### Определение удельной доли математики в дисциплинах

Ранги	Название дисциплины	МП, %	ПМП, %	$\sigma_i$ , %
1	Математика	100	80	80,00
2	Математическая статистика и теория вероятности	100	80	80,00
3	Безопасность жизнедеятельности	35	30	85,71
4	Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования электрических машин и сетей	35	30	85,71
5	Энергоресурсоэффективность	35	30	85,71
6	Электрические измерения	35	30	85,71
7	Энергетический аудит предприятий	35	30	85,71
8	Микропроцессорные средства в электроприводах и технологических комплексах	35	30	85,71
9	Физические основы электроники	45	40	88,89
10	Теория электропривода	45	40	88,89
11	Системы управления электроприводов	45	40	88,89
12	Электрические сети и подстанции	45	40	88,89
13	Устройства защиты и автоматики в системах электроснабжения	45	40	88,89
14	Информатика	55	50	90,91
15	Электрический привод	55	50	90,91
16	Электроснабжение	55	50	90,91
17	Электрификация и автоматизация предприятий НГП	55	50	90,91
18	Прикладное программирование	65	60	92,31
19	Метрология, стандартизация и сертификация	65	60	92,31
20	Элементы систем автоматики	65	60	92,31

21	Теория автоматического управления	65	60	92,31
22	Преобразовательная техника	65	60	92,31
23	Теоретические основы электротехники	65	60	92,31
24	Электрические машины	65	60	92,31
25	Электрические и электронные аппараты	65	60	92,31
26	Автоматизированный электропривод типовых производственных механизмов и технологических комплексов	65	60	92,31
27	Теоретическая механика	95	90	94,74
28	Прикладная механика	95	90	94,74
29	Математическое моделирование в технике	100	100	100,00

Показатель дефицитности –  $\sigma_i$  говорит о недостаточной наполненности конкретных дисциплин (для которых  $\sigma_i > 5\%$ ) профессионально-математической составляющей. Данная таблица наглядно показывает «проблемные зоны» математической подготовки будущих инженеров-нефтяников. Это касается, прежде всего, классических математических дисциплин: «Математика», «Теория вероятностей и математическая статистика» и других. Насыщение данных дисциплин профессионально-ориентированным математическим знанием позволит более продуктивно формировать профессиональную компетентность будущих инженеров.

Инновационным ядром авторской модели математической подготовки служит научно-образовательный центр (рис.1).

В предложенной модели отражены функциональные взаимосвязи основных компонент рассматриваемого педагогического процесса: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. В процессе формирования содержания общепрофессиональных и специальных

дисциплин принимают участие специалисты-производители, так и преподаватели.

В настоящее время математическая подготовка выпускника вуза нефтяного профиля складывается из фундаментальной математической подготовки, которую студент получает в курсе «Математика» в течение первых 4 семестров. Смежные курсы общепрофессиональных дисциплин (ОПД) и специальных дисциплин (СД) помимо фундаментальной составляющей имеют инвариантную часть, в содержание которой может быть дополнено с учетом требований работодателя.

Для решения реализации данных организационно-педагогических условий [3] предложена инновационная модель формирования математической компетентности в процессе обучения математики в вузе нефтяного профиля (Рис.2).

Разработанная инновационная модель подготовки инженеров-нефтяников позволяет говорить о возможности ее применения с учетом требований работодателей и индивидуальных особенностей студентов.

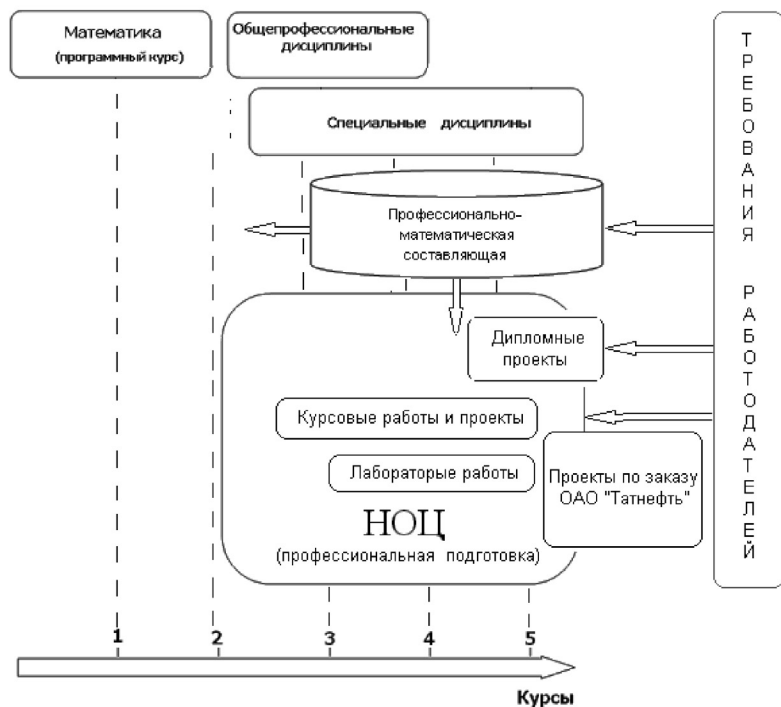


Рис.1. Модель математической подготовки инженеров-нефтяников в структуре НОЦ



Рис.2. Модель формирования математической компетентности специалистов в вузах нефтяного профиля

В проведенном авторами педагогическом эксперименте приняли участие студенты двух специальностей 140604 – «Электропривод и автоматика технологических процессов и технологических комплексов» и 220301 – «Автоматизация технологических процессов и производств» Альметьевского государственного нефтяного института – всего четыре академические группы в количестве 98 человек.

Ввиду того, что уровень сформированности математической компе-

тентности определяется на основании оценок уровня содержания структурных компонентов (мотивов, ценностей, математических знаний, умений, навыков, опыта деятельности, рефлексивно-оценочных качеств, качеств мышления), визуальную интерпретацию результатов эксперимента целесообразно иллюстрировать лучевой диаграммой, которая представляет собой развертку пятимерного вектора оценки на плоскость (рис. 3).

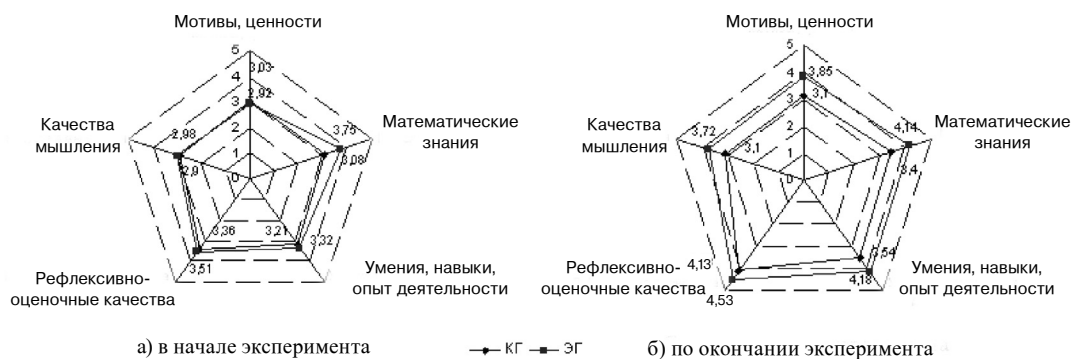


Рис. 3. Уровень сформированности компонентов математической компетентности

Анализ представленных данных показывает, что на начальном этапе эксперимента в контрольных и экспериментальных группах преобладал базовый уровень сформированности содержания компонентов математической компетентности, соответствующий удовлетворительному значению критериев оценки. По окончании эксперимента контрольные группы по совокупности оценочных критериев значительно уступают экспериментальным группам, имеющим повышенный уровень сформированности содержания мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов математической компетентности.

В экспериментальных группах зафиксирован значительный рост уровня сформированности личностного компонента, отражающего рефлексивно-оценочные качества и качества мышления студентов (рис 3.).

Таким образом, ориентация на конечный результат обучения, проявляющаяся в математической компетенции, позволила конкретизировать и технологизировать основные составляющие модели формирования математической компетентности специалистов вузов нефтяного профиля и реализовать ее через профессионально-организованную среду и условия подготовки в научно-образовательном центре.



**Источники:**

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 08.08.2009) // [http://www.economy.gov.ru/mines/activity/sections/fcp/rasp\\_2008\\_n1662\\_red\\_08.08.2009](http://www.economy.gov.ru/mines/activity/sections/fcp/rasp_2008_n1662_red_08.08.2009)

2. *Ибрагимов Г.И.* Инновационные технологии обучения в условиях реализа-

ции компетентностного подхода // *Инновации в образовании*, 2011. №4.

3. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань: Идель-Пресс, 2008, 608с.

4. *Читалин Н.А.* Фундаментализация образования учителя математики // *Казанский педагогический журнал*, 2005. № 3. С. 27-30.

*Зарегистрирована: 12.03.2013*

УДК 316.6:378:36

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС, В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

***Т.А. Чертушкина***

*В данной статье рассматриваются два аспекта – профессиональная подготовка социальных работников и выявление степени социальной адаптации военнослужащих, уволенных в запас. Приведены основные технологии данной адаптации, описаны методы и формы работы со студентами в процессе подготовки.*

***Ключевые слова:*** Социальная адаптация; военнослужащие, уволенные в запас; социальный работник; профессиональная подготовка

Начало XXI века в РФ отмечено резким сокращением общей численности военнослужащих, офицерских должностей, ликвидацией прапорщиков и мичманов, в связи с чем увеличилось число военнослужащих, уволенных в запас. Помимо мероприятий, связанных с проведением реформы Вооруженных Сил, ежегодно увольняются офицеры по выслуге лет и контрактники в связи с окончанием срока действия контракта.

И.А.Липский считает, что объектами социальной работы являются,

как правило, представители трех специфических групп населения: военнослужащие (офицеры, прапорщики и мичманы, сержанты и старшины, солдаты и матросы), семьи военнослужащих и граждан, уволенных с военной службы, бывшие военнослужащие [2]. Данным категориям граждан необходимо адаптироваться к условиям гражданской жизни. Остро встает вопрос обеспечения военнослужащих, уволенных в запас, жильем, трудоустройство как самих военнослужащих, так и членов их семей, предоставление

мест в дошкольных образовательных учреждениях и др. Помочь им призваны специалисты по социальной работе.

Изучением вопроса профессиональной подготовки социальных работников в целом, и ориентированных на деятельность с военнослужащими, уволенными в запас, в частности, занимались и занимаются такие ученые как В.Г.Бочарова, Л.С.Выготский, Л.Г.Гуслякова, А.Ф.Евченко, Е.В.Коврижкина, И.А.Липский, Б.А.Маршанина, А.П.Мухина, В.П.Петрова, Д.П.Павленок, Ю.В.Савинова, Л.В.Топчий, В.С.Торохтий, Н.М.Филиппов, Е.И.Холостова, Б.Ю.Шапиро, Н.Б.Шмелева и др.

Во многих исследованиях под адаптацией (от позднелат. *adaptatio* – приспособление) понимается процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды [1]. В зависимости от ситуации в адаптации выделяют различные виды, среди которых наиболее значимыми для военнослужащих, уволенных в запас являются социальная и профессиональная адаптации. Социальная адаптация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта. Социальная адаптация военнослужащих, уволенных в запас, неразрывно связана с профессиональной адаптацией, таким образом, правильнее говорить о социально-профессиональной адаптации данной категории граждан. К ее осо-

бенностям относится необходимость преодоления противоречия между социально-экономическими (зарплата, удаленность места работы) и психологическими (уже сложившиеся профессиональные интересы и способности) факторами выбора человеком новой деятельности. Учитывая, что офицеры запаса – это лица, как правило, имеющие высшее образование, а вакансии предлагают в основном на рабочие профессии, данное противоречие оказывается весьма актуальным для военнослужащих, уволенных в запас.

Для граждан, уволенных с военной службы на пенсию и вследствие этого имеющих определенную финансовую поддержку, приобретение новой профессии не является самоцелью, а может рассматриваться как средство адаптации к гражданской жизни. Профориентационная работа с этой категорией граждан должна быть ориентирована на получение информации о возможностях, предоставляемых государственными органами в обеспечении работой, об использовании военных специальностей в гражданской жизни. В этот момент необходимо дать военнослужащему информацию о существовании родственных и смежных специальностей, которые имеют связь с его военной профессией и помочь ему разобраться в том, что ему наиболее подходит и не требует от него больших усилий при трудоустройстве.

Для граждан, уволенных с военной службы в запас, получение новой профессии приобретает совершенно иное значение. В отличие от военнослужащих, уволенных на пенсию, эти люди уволены из армии без какой-либо финансовой поддержки, поэтому получение новой профессии для

них является основой последующего благополучия. Военнослужащие, уволенные в запас, стремятся к более углубленному изучению профессии, которой им предстоит заниматься в гражданской жизни. С целью определения степени социальной адаптации данной категории граждан было проведено исследование, в котором приняли участие 34 респондента – бывших военнослужащих в возрасте от 33 до 57 лет. Это были люди, завершившие свою службу в армии в званиях от рядового до полковника, служба для которых закончилась от 1 года до 5 лет назад. Для многих причиной ухода из Вооруженных Сил Российской Федерации стало сокращение, связанное с проведением реформ последних лет, состоянием здоровья и достижения предельного возраста.

Для 71% участников жизненно важно пройти переобучение. Выбирая специальности, по которым респонденты хотели бы пройти переподготовку они выделяют следующие параметры: гарантированное трудоустройство, надежность – 53%, высокий заработок – 47%, сохранение социального статуса – 35%, доступность освоения курса – 26%. Переподготовку респонденты хотели бы пройти в учебных центрах при службе занятости – 35%, на базе ВУЗов – 26%, в учебных центрах на предприятии – 18%, в номинации «не имеет значение место прохождения переподготовки» – 12%; на базе коммерческих организаций – 9%. Наиболее привлекательны для переподготовки являются такие специальности, как «специалист информационных технологий» – 32%, «юрист» – 26%, «экономист» – 18%, «преподаватель ВУЗа» – 12%. Большинство участников опроса хотели бы получить диплом о втором

высшем образовании – 62%, повысить квалификацию по имеющейся гражданской специальности – 24%. Наиболее оптимальными сроками переобучения для респондентов является: шесть месяцев – 76%, один год – 15%, два года – 9%.

Практически все опрошенные – 82% – отметили, что нуждаются в квалифицированной консультации специалистов по вопросам занятости. 47% участников опроса считают, что наиболее актуальными являются следующие направления органов службы занятости: подбор постоянной, временной или подходящей работы – 44%, информирование о реальном положении и перспективах респондента на рынке труда – 26%, определение наиболее приемлемых вариантов переобучения – 18%, проведение психологической диагностики – 12%.

Многим уволенным военнослужащим уже далеко за 40 лет, и это добавляет трудности при трудоустройстве. По мнению респондентов, для того, чтобы добиться успехов в профессиональной сфере, необходимо здоровье, хорошая поддержка государства, личностные качества, образование и хорошая, нужная специальность, а также деньги и хорошие связи. К основным технологиям социально-профессиональной адаптации уволенных военнослужащих и психологической поддержки относятся:

– *профессиональное информирование* – ознакомление уволенных военнослужащих с современными видами производства, состоянием и перспективами развития рынка труда, потребностями хозяйственного комплекса в квалифицированных кадрах, содержанием и направлениями развития рынка профессий, формами и ус-

ловиями их освоения, требованиями, предъявляемыми той или иной профессией к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности;

– *профессиональное консультирование* – оказание содействия военнослужащим, уволенным в запас, в профессиональном самоопределении для принятия решения по выбору дальнейшего профессионального пути и развития профессиональной карьеры с учетом психологических особенностей и возможностей, а также потребностей рынка труда;

– *профессиональный отбор* – определение степени профессиональной пригодности военнослужащих, уволенных в запас, с учетом возможности формирования у них индивидуального стиля профессиональной деятельности и недостающих профессионально важных качеств;

– *психологическое консультирование* – оказание помощи уволенным военнослужащим в самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию, включая семейные консультации;

– *психологическая коррекция* – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в психическом и личностном развитии военнослужащих, уволенных в запас, гармонизацию личности и межличностных отношений;

– *профорientационное сопровождение профессиональной переподготовки* уволенных военнослужащих – консультирование перед направлением на профессиональную переподготовку, профессиональный отбор, психологическое сопровождение процесса обучения.

Рассматривая технологии социально-профессиональной адаптации военнослужащих, уволенных в запас, нельзя забывать о необходимости профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, так как только квалифицированный социальный работник в состоянии решить проблему данной категории граждан на должном уровне.

Н.Б.Шмелева отмечает тот факт, что одной из действенных форм приобщения студента к будущей профессии, развития у него профессионального интереса являются встречи-диалоги с людьми, работающими в социальной сфере [4, С. 23]. Не менее эффективными формами и методами работы со студентами на семинарских и практических занятиях по дисциплине «Социальная работа с военнослужащими» можно назвать непосредственное общение с клиентами-военнослужащими.

Основными составляющими семинарских и практических занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие данных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, студенты не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый, среди них можно выделить:

– творческие задания, например «Их именами названы улицы Ульяновска» (студентам рекомендуются

рассмотреть биографии и истории подвигов военнослужащих – уроженцев Ульяновской области А.М.Аблукова, Е.Т.Воробьёва, И.С.Полбина и др.);

– работа в малых группах, например, подготовка и защита презентаций на тему «Ульяновск в годы войны» (применяется такая технология, как «ученик в роли учителя», когда студент выступает в роли преподавателя, знакомя сокурсников с новой информацией по изучаемой теме);

– обучающие игры, например, ролевая игра «Социальные проблемы военнослужащих и членов их семей» (на основе информации, полученной из различных источников, создаются «жизненные ситуации», которые предлагаются решить другой группе участников игры);

использование общественных ресурсов (приглашение специалиста – сотрудника военного комиссариата, тематические экскурсии в воинские части, Ульяновское гвардейское Суворовское военное училище);

– обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем, например, «Женщины-военнослужащие: за и против» (студенты делятся на две группы: «за» и «против» и отстаивают своё мнение, побеждает та группа, которая даст более аргументированные доводы);

– разрешение проблем, посредством технологий «Дерево решений», «Мозговой штурм» и др., например,

«Технологии социальной работы с военнослужащими» (в парах распределяются роли: клиент-военнослужащий и социальный работник; студенты выстраивают алгоритм решения задачи и проигрывают ситуацию перед группой; участники семинара слушают, в случае необходимости поправляют и/или дополняют выступающих).

Наблюдение за студентами в процессе проведения занятий с применением интерактивных технологий показало, что качество подобных занятий значительно выше по сравнению с традиционными: студенты чувствуют себя более свободными, уверенными, «примеряют» на себя проблемы военнослужащих, что, несомненно, облегчит им работу с реальными гражданами по завершению обучения в университете.

#### **Источники:**

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: Издательство: ЭКСМО, 2007. 544 с.
2. Липский И.А. Военно-социальная работа на уровне человека // Армия и общество, 1998. № 1. С. 84-95.
3. Менщикова И.Ю. Формирование системы профессиональных ценностей у работников социальной сферы // Казанский педагогический журнал, 2009. № 7-8. С. 34-40.
4. Шмелева Н.Б. Личность – профессионализм – деятельность в социальной сфере. 2-е изд. доп. Ульяновск: УлГУ, 2007. 340 с.

*Зарегистрирована: 04.03.2013*

УДК 378: 371

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МОТИВАЦИЯ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ

*Р.Р. Ханмурзина*

*В статье рассматриваются толкования понятий «социальная активность» и «культурно-досуговая деятельность» студентов в вузе, обращается внимание на структуру мотивов социальной активности молодежи.*

**Ключевые слова:** социальная активность студентов, культурно-досуговая деятельность, мотивация, структура мотивов.

В современных условиях качественное высшее образование приобретает статус ведущего фактора экономического и социального прогресса, в силу того, что человек, подготовленный к принятию нестандартных решений и освоению новых знаний, – это наивысшая ценность и основной капитал гражданского общества [1].

Модернизация общества и образования ставит перед молодежью задачи, которые требуют ее равноправного активного участия в социальных преобразованиях, в социально-ориентированной деятельности на основе взаимодействия с социальными институтами и отдельными людьми в политической, социально-экономической и духовной сферах. Принятие молодым человеком общественных ценностей и идеалов, молодежная инициатива и стремление к равноправному участию в реформировании общества и государства закономерно приводят к активизации волонтерства среди молодежи, возникновению лидерства и других форм ее социальной активности [2]. Более того, в современных условиях общество детерминирует возрастающую роль социальной активности

личности, поскольку от этого зависит эффективное осуществление ее социально-профессиональных функций и ролей, что обеспечивает освоение и принятие индивидом общественных ценностей и идеалов, а также развитие форм и способов их реализации в поведении, в труде и образе жизни. Следовательно, проблема формирования различных видов активности, в том числе и социальной активности молодежи в вузе занимает важное место в образовательной деятельности современного учебного заведения.

Особую значимость в формировании данной активности личности приобретает воспитательная работа, направленная на организацию культурно-досуговой деятельности учащейся молодежи, ибо её специфика заключается «в учёте характерных особенностей мышления студентов вуза, имеющих конкретную установку на профессиональную деятельность, поэтому культурно-досуговая деятельность тесно связана с образовательно-воспитательной деятельностью студентов» [4, С.34]. Она является не только показателем качества образования и воспитания, но и создает

условия для самореализации, а также дополняет и расширяет горизонты образовательно-воспитательного процесса в вузе, помогает студенту правильно и с пользой для своего развития и потребностей проводить свободное время [5].

Осуществленный в ходе нашего исследования междисциплинарный и историко-педагогический анализ развития проблемы формирования социальной активности личности показывает, что проблема ее формирования в процессе культурно-досуговой деятельности в вузе в силу своей новизны является недостаточно разработанной, а отсутствие таких исследований затрудняет прогнозирование ее дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что культурно-досуговая деятельность как педагогическое понятие вошло в научный оборот с начала 80-х годов XX века. Появление данного термина явилось логическим следствием осмысления теоретических и практических проблем досуга, в частности, понимания его сущности как одного из видов человеческой деятельности, социальной активности самого человека. Углубление научных исследований, изучение досуговой сферы на операциональном уровне правомерно выдвинули вопрос о более точной характеристике содержательного аспекта досуговой деятельности.

На рубеже 70-80-х гг. XX века в рамках философско-социологического подхода к анализу досуга обозначились альтернативные позиции. Одна из них сводилась к определению досуга как деятельности, предназначенной для интеллектуального, физического, социального развития и активного отдыха людей. В соответствии с дру-

гой при выделении параметров досуга следовало учитывать все многообразие занятий, осуществляемых человеком за пределами выполнения обязанностей в сфере труда, семьи и быта. Подчеркивалась «разновекторность социальной направленности таких занятий: для одних людей они могут выступать как развивающие личность, для других – не развивающие» [3, С. 69]. Зарубежные и отечественные социологи особенно фиксируют внимание на том, чтобы при характеристике досуга не выпускать из поля зрения явления антикультуры – различные виды отклоняющегося поведения: преступную деятельность, правонарушения. Только при учете всего круга занятий, осуществляемых людьми за пределами рабочего и необходимого вне рабочего времени, можно воспроизвести полную картину досуга [5; 6].

Сегодня интерес ученых к теме формирования социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности связан с высокой актуальностью данной проблемы в условиях глобализации и интернационализации образования [6]. В ходе исследования мы пришли к выводу, что вместе с общественно-полезной культурно-досуговой деятельностью выступает в роли определяющего начала социализации студентов, их активного вовлечения в процессы всестороннего познания окружающей их глобальной действительности и её преобразования.

Особое значение придается исследованию организации свободного времени студентов вузов (Ю.П.Азаров, Н.А.Ветлугина, Н.А.Метлов, Е.М.Омельченко, В.К.Сергеев, В.И.Тарасенко, В.М.Топалов), где показывается, что досуг организуется в процессе

воспитательной деятельности с целью создания условий для самореализации личности студента, самоактуализации личностных качеств. М.В.Крулехт, М.В.Созинова, Д.В.Шамсутдинова рассматривают досуг как вид определенной интегративной деятельности, позволяющий личности активно проявлять себя, строить отношения с окружающим миром.

Стимулирование и развитие активности молодежи, выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы активной личности, в том числе и в процессе культурно-досуговой деятельности, рассматривались исследователями, экспертами разных наук во все периоды существования российского государства. Каждый этап в представлении об активной личности существенно отличается от другого, и в сравнительно-педагогических исследованиях были уже попытки провести исторический анализ содержания понятия социальной активности и выделить мотивы, которые направляют деятельность человека в социально-значимых поступках. Так, в 70-х годах прошлого столетия было проведено широкомасштабное исследование с целью выявления мотивации общественной работы сельской молодежи. Для этого выяснялись интересы молодых людей – какую профессию хотят получить, желают ли они повысить свой разряд (если они работают); каковы их планы на будущее; какой общественной работой они занимаются; участвуют ли в спорте, художественной самодеятельности; что они предлагают, чтобы повысить активность сельских комсомольцев. В дополнение к этим вопросам фиксировалась степень участия в общественной работе на селе и в производительном труде.

Результаты опроса показали, что характерной особенностью сельской молодежи является их активное участие в общественном производительном труде. Большинство работающих и учащихся стремятся продолжить свое образование, получить вторую профессию – эти стремления являются одним из источников их внутренней активности. В данном исследовании еще одной задачей было определение уровня активности сельской молодежи в общественной работе, под которым понимался процент молодых людей, активно выполняющих общественные поручения, от общего числа имеющих поручения. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: охват общественными поручениями и фактическое участие в общественной работе не совпадают. Общественные поручения даются формально, интерес к их выполнению часто отсутствует – это приводит не к стимулированию общественной активности, а к ее демотивации.

Интересны и другие результаты: было установлено, что 48% комсомольцев от общего числа не имеющих общественных поручений, хотели бы их иметь. Так, из 96 опрошенных комсомольцев, не имеющих поручений, 13 человек хотели бы участвовать в культмассовой работе, 22 человека – в спортивной, 5% – работать с пионерами, читать лекции – 8, работать в школьной газете – 7, вести кружки – 4, выполнять любую общественную работу – 25 человек. Остальные комсомольцы ответили, что выполняли бы временные задания комитета комсомола. На основании этого были сделаны выводы, что исследование интересов тех молодых людей, которые не имеют общественных поручений, является



одним из путей развития и повышения уровня их общественной активности, выявления ее мотивов.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологических основ общественно-полезной деятельности учащейся молодежи (В.А.Ситаров, В.А.Сластенин, Ю.П.Сокольников, Д.И.Фельдштейн и др.) показал, что она существенно отличается у лиц с эгоистической и общественной направленностью. Так занимаются общественной работой потому, что «это важное и необходимое дело» – 81,5% студентов с общественной направленностью и 42% учащихся с эгоистической направленностью. Моральное удовлетворение от общественной работы испытывают соответственно 42% и 0% студентов. Вследствие чувства долга исполняют ее 37% и 24% студентов. 76% учащихся без выраженной общественной направленности заявили, что выполняют ее, потому что «заставляют педагоги».

По мнению исследователей молодежных движений в 90-е гг. XX века, основу мотивации социальной активности составляли потребность молодежи в удовлетворении личностных устремлений и желание самореализоваться и проявить индивидуальность и самостоятельность.

Сегодня необходимо отметить, что вопросы формирования социально-профессиональной активности личности студента в учебных заведениях средствами культурно-досуговой деятельности в условиях современной профессиональной школы изучены недостаточно. Между тем, именно культурно-досуговая деятельность как целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора

личностью предметной деятельности, определяемой представленными возможностями и интересами, способствует формированию социальной активности, обуславливающей эффективность в профессиональной подготовке.

Освоение содержания, идеалов, смыслов, ценностных ориентаций происходит через различные формы и методы предметно-образующей культурно-досуговой деятельности, обеспечивающих индивидуальную самореализацию личности. В условиях высшей школы практически не предложены эффективные пути формирования социальной активности личности в процессе культурно-досуговой деятельности. Однако именно сегодня требуется создание научно обоснованной модели формирования социальной активной личности студента, ибо практика показывает, что в силу отсутствия необходимого опыта овладения предметной культурно-досуговой деятельностью, ограниченности общей культуры, узости духовных интересов избираются далеко не самые конструктивные формы социальной активности.

В ходе наших исследований была разработана и успешно апробирована в ряде вузов РТ структурная модель формирования социальной активности личности студента в процессе культурно-досуговой деятельности, построенная на основе целостности и согласованности, взаимоподчинения и взаимообусловленности всех ее компонентов, а именно: цели, задач, педагогических условий и принципов, этапов, уровней и критериев сформированности социальной активности. В основе разработанной модели лежат следующие концептуальные идеи:

– культурно-досуговая деятельность должна охватывать широкий спектр форм, способствующих формированию социальной активности;

– для каждого курса студентов культурно-досуговая деятельность должна быть спланирована таким образом, чтобы она способствовала формированию мотивов к социальной активности;

– каждый вид культурно-досуговой деятельности должен решать задачу развития мотивов и реальных возможностей социально активной личности;

– каждый вид культурно-досуговой деятельности должен создавать предпосылки для переноса мотивов и реальных возможностей в другие виды социально-профессиональной деятельности студентов на основе социальной активности личности студента.

При помощи опросов, наблюдений и бесед были выявлены качественные характеристики студенческой социальной активности: проявление инициативности, исполнительности, сознательности, ответственности в различных видах культурно-досуговой деятельности, в отношении к порученному делу, к деятельности в целом.

Таким образом, на основании проведенных исследований можно сделать вывод, что социальная активность личности – это динамическая интегрированная характеристика личности, которая представляет ее социально-профессиональную направленность и свидетельствует о готовности включаться в различные виды деятельности, в том числе, связанные с профилем будущей профессии. Дальнейшее

исследование проблемы совершенствования социальной активности может быть продолжено в направлении формирования социально-профессиональной активности студента современного вуза в процессе интеграции образовательной и культурно-досуговой деятельности в учебном заведении в условиях формирования единого образовательного пространства.

#### **Источники:**

1. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.

2. Волонтерское движение в России: реальность и перспективы: Материалы международной конференции. Санкт-Петербург. 21-23 сентября 2005. СПб., 2005. С. 86-88.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под общ. ред. акад. А.И.Пискунова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Т.Ц. Сфера, 2007. 496 с.

4. Масленникова В.Ш., Боговарова В.А., Шайхутдинова Г.А. Портфолио педагога-куратора как технология оценки его воспитательной деятельности: методическое пособие. Казань: Изд-во «ООО Печать-Сервис XXI век», 2010. 133 с.

5. Логина Ю.Н. Понятие индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектория и проблема их построения // Библиотека журнала Методист, 2006. № 9. С. 4-7.

6. Трегубова Т.М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в условиях международной образовательной интеграции // Вестник ВГГУ. Серия: Педагогические и психологические науки. – Вып. 11(30). Владимир: ВГГУ, 2011. С. 140-146.

*Зарегистрирована: 21.03.2013*

УДК 37.01

## ПРИНЦИПЫ ОБУЧАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

*И.В. Шавкунов*

*О формировании обучающей культуры учащихся через адаптацию контекста отношений дидактической пары ученик-учитель. Ученик вовлекается в креативный процесс обучения, сценарий которого – овладение культурными кодами в процессе драматургии совместно с учителем.*

**Ключевые слова:** *интерсубъективная коммуникация в обучении иностранному языку, формирование обучающей языковой культуры, харизма преподавателя.*

Сущность разработанного формата обучающей культуры учащихся состоит в том, что мы предлагаем поменять контекст отношений дидактической пары ученик-учитель. Учащийся получает не только информацию по конкретному содержанию дисциплины, но и алгоритм самого процесса обучения. Вернее, понятие о его роли в этом интерактивном процессе. Новая схема основана на другом фабульном распределении: учитель обязан быть разноликим с разными учащимися, а ученик должен знать основные стратегии преподавания и развивать в себе чувствительность к тактическим экспериментам учителя. Таким образом, обучение является обоюдным креативным процессом. Со стороны учителя это не просто заезженный индивидуальный подход, при котором учитываются только небольшие отклонения ученика от нормы (от табличного шаблона). Это драматургия, внутри которой учитель идет на гораздо большие интеллектуальные траты и даже на риск личных изменений. Он играет с учеником по открытому сценарию, более того, учитель учит его играть в процессе самой игры. И это настройка на весь срок обучения, потому что правила игры (коммуни-

кативное обеспечение) на разных этапах обучения разные. И они внушаются ученику вместе с материалом, даже на самом материале, не столько и не только рациональными приемами объяснения, но и стилем поведения самого преподавателя. Учитель ставит целью педагогического замысла последовательное выведение подопечного на уровень личностной самоидентификации. Это значит, что ученик овладеет всем корпусом культурных кодов, позволяющих ему войти в языковую среду не просто знатоком или фигурантом, но и личностью, готовой к дальнейшему развитию языковой интуиции, к выработке собственного стиля в рамках новой для него культуры. В техническом смысле этапность обучения предполагает движение с уровня освоения информационной функции языка на финальный уровень интересубъективной коммуникации, переходу от «раздвоения» личности вследствие формирования внутреннего переводчика (понимания после мысленного перевода на родной язык), к способности прямого мышления на языке неродной культуры.

Развитие культуры обучения происходит путем прямого личностного влияния на ученика, что накладыва-

ет необычные требования на процесс формирования пары. Учитель и ученик должны находиться в отношениях психологического доминирования учителя. Если ученик не чувствует себя способным переживать личность учителя в качестве идеального образца, то профессиональные качества учителя не решают дела. Ученик должен по личной склонности восхищаться учителем, он должен думать о нем, хотеть говорить с ним. Если этого нет, то выбор не состоится.

Психологический фон отношений становится фундаментом программы обучения, которая креативным учителем должна превратиться в драматургию взаимоотношений. Только так ученик получает необходимый пафос для освоения языка как базового механизма культурной системы. Задачи формирования обучающей культуры учащихся состоят в развитии следующих способностей: запоминать информацию; понимать процесс запоминания; понимать процесс обучения; максимально настраиваться на психотип учителя; погружаться в процесс со-творения, находя глубинные культурные коды в изучаемом материале.

Фактически процесс обучения становится нелинейным. Нелинейность выражается в том, что прежние установки (ученик изъявил намерение учиться, поэтому он уже готов это делать) заменяются установкой на то, что параллельно с вводом в материал, ученика учат учиться. То есть, он получает достаточно большое число алгоритмов, не относящихся непосредственно к усвоению базовой информации – некие дидактические и культурные коды. Усвоение кодов существенно изменяет качество обучения.

Так, первый этап, содержание которого выражается формулой «развитие способности запоминать информацию», сопровождается фазой усвоения алгоритма понимания процесса запоминания. Он состоит в достаточно углубленном изучении принципов работы памяти. Причем, взятых не в аналитическом срезе психологического подхода, а в чисто прикладном аспекте, в котором эффективность работы памяти ставится в зависимость не от собственной ёмкости и надёжности удержания информации, а от сопровождающих усвоение эмоций, настроек и отношений. Позитивный характер всех этих компонентов механизма запоминания ставится на место прежнего волюнтаристского подхода. Эксплуатация волевых ресурсов учащегося дает быструю утомляемость и неминуемо возникающий негативный фон. А использование его природных реакций энергетической поддержки, автоматически включающихся при позитивном характере исходной акцентуации, сберегает силы для продуктивной работы.

Этот этап должен быть пройден в младшем школьном возрасте, то есть в той фазе роста личности, когда не утихли еще процессы социализации. Для учащихся, принадлежащих к разным психотипам, эта проблема решается в несхожих алгоритмах.

Для пессимистически и скептически настроенных «мучеников» предлагаются дискретные установки, дающие возможность переполюсовать диспозиционные настройки. Очень эффективны приемы «самообмана», состоящие в использовании экзистенциальной силы метода «промежуточных» или условных целей, для чего дистанцию обучения разбивают на

короткие отрезки. Позитивный потенциал в этом случае вырабатывается путем преодоления небольших трудностей и получения чувства удовлетворения при достижении легких промежуточных целей. Разбиение на короткие отрезки решает психологическую задачу «испуга», невозможности начать изучать материал по причине его объёма и страха перед неудачей. Для оптимистических групп («рационалистов» и «оптимистов») на этой фазе не останавливаются, лишь поощряя врожденный «бесплатный» энтузиазм. Такие чисто технические приемы работы, как регулярность и многократное повторение материала, следует, в рамках основной модели, отнести к важным, но не первостепенным, поскольку позитивные настройки сами срабатывают в нужном русле исполнения.

Алгоритмы процесса обучения, составляющие содержание второго этапа, внушаются учащимся также различными способами, зависящими от их психотипа и умонастроения. Это обусловлено тем, что в данном случае в сознании учащегося формируется некий «образ самого себя», причем накладывающийся на уже достаточно твердую личность. Подобные процессы должны совпадать с фазой пробных попыток автономизации личности, которая протекает в среднем школьном возрасте. Новые притязания развивающихся личностей разведены нами формально и наложены в чисто аналитических целях на линейку психотипов, разветвленных по формам «умонастроений». В этой модели роль учителя кардинально меняется. Он становится в некотором роде гуру, то есть личностью, связанной с учащимся гораздо более глубоко и неформально,

и влияющей на него не только профессиональным авторитетом, но и ресурсами собственного обаяния (харизмы). Харизматичность преподавателя срабатывает, однако, только при сопряжении основных, не психологических даже, а духовных параметров, которые отражают возможности наполненного существования личности в определенной культурной среде. Таким образом, акт выбора преподавателя становится делом сложным, от которого зависит результат попытки учащегося получить доступ к кодам неродной культуры, в данном случае через изучение ее языковой атмосферы. Сопряжение типов личности облегчает в дальнейшем уровень влияния на учащегося и особенно в секторе строительства нового образа самого себя, превращает пассивного обучаемого (путем постепенного изменения его сознания) в сотрудника преподавателя, сознательно изменяющего не только свои привычки и тип поведения, но и получающего новые инструменты коммуникации.

Содержание третьего этапа – способность погружаться в процесс сотворения, находя глубинные культурные коды в изучаемом материале. Он является не только фактической целью всего процесса обучения, но и ее дидактическим фоном в фазе самоидентификации личностей. Эта фаза должна быть синхронизирована с запросами старших школьников (15-17 лет). Инструментарий всех перечисленных этапов содержит в латентной форме выход учащегося на этот уровень усвоения языка. То есть, на уровень не только коммуникационный, но и экзистенциальный. Уровень, на котором иностранный язык воспринимается не как знаковая система (способ передачи информации), но как система

символическая (способы соединения с неуловимыми смысловыми образованиями), проникающая в базовый уровень личности. В идеале иностранный язык может переживаться как второй родной язык, но это возможно только при овладении культурными кодами данного языкового ареала.

Отметим, что при обсуждении языковых проблем речь идет не только о коммуникативных задачах, но и о социализирующих целях типа воспитания в учащих «человеческого

элемента» – этого виртуального органа, который знает, что наша личностная матрица целиком распределена за контурами нашего тела и все ее потенциалы защиты в формулах связей. А последние, в свою очередь, возможны только в языковых полях разных культур. И их освоение ведет к совершенствованию личности.

**Источники:**

В авторском варианте источники не указаны (прим. ред.)

*Зарегистрирована: 15.12.2012*

УДК 378.126

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ

***А.Р. Сулейманова***

*В статье представлена методика проектирования индивидуальных образовательных маршрутов исследовательской составляющей основной образовательной программы российской аспирантуры.*

**Ключевые слова:** *российская аспирантура, основная образовательная программа, индивидуальные образовательные маршруты, педагогическое проектирование*

Освоение исследовательской составляющей основной образовательной программы (ООП) российской аспирантуры является неотъемлемой частью подготовки и защиты кандидатской диссертации. Согласно Временным требованиям в структуре ООП аспирантуры научно-исследователь-

ская работа аспиранта включает в себя работу над диссертацией, экспериментальную работу и публикацию результатов научных исследований [1]. Согласно приказу № 1365 от 16 марта 2011 года исследовательская составляющая ООП аспирантуры включает выполнение диссертации, кандидатские эк-

замены, подготовку к защите диссертации на соискание учёной степени кандидата наук, а трудоёмкость освоения компонентов исследовательской составляющей оценивается в зачетных единицах или кредитах [2]. В проекте «Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования аспирантура (адъюнктура)» исследовательская составляющая ООП российской аспирантуры включает научно-исследовательскую работу аспиранта (адъюнкта), подготовку текста диссертационного исследования и текста автореферата, презентацию диссертационного исследования, а трудоёмкость освоения компонентов исследовательской части также имеет кредитное наполнение [3]. Следует отметить, что исследовательская составляющая российской аспирантуры не формализована по кредитным оценкам по отдельным модулям и нуждается в доработке. Поэтому с целью определения более детальной проработки компонентов исследовательской составляющей ООП аспирантуры проведена педагогическая экспертиза. На её первом этапе разработана экспертная карта для определения структуры, трудоёмкости и значимости отдельных компонентов исследовательской составляющей ООП российской аспирантуры. Экспертами в данном опросе являлись научные руководители аспирантов с учёной степенью доктора наук из Казанского государственного

энергетического университета, Казанского национально-исследовательского технологического университета, Института экономики, управления и права, Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, которые оценивали трудоёмкость освоения отдельных компонентов исследовательской составляющей ООП российской аспирантуры и их значимость по 10-ти балльной шкале. Средние значения трудоёмкости из академических часов были переведены в зачетные единицы / кредиты (1 кредит = 36 акад. час). На основании обработки результатов экспертного опроса составлен проект исследовательской составляющей ООП российской аспирантуры, который проходил апробацию в ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» (см. табл. 1). Данный проект программы предлагался аспирантам и научным руководителям для разработки индивидуальной траектории обучения и подготовки диссертационного исследования. Аспирант выбирал перечень необходимых компонентов и последовательность (по полугодиям) их прохождения таким образом, чтобы в результате за три года обучения из исследовательской составляющей набрать 150 кредитов (из них 110 кредитов из основных компонентов, а 40 кредитов – из дополнительных).

Таблица 1.  
Проект исследовательской составляющей основной образовательной программы российской аспирантуры

№	Компоненты исследовательской составляющей ООП аспирантуры	Трудём- кость/кре- днты	Год обучения						
			1			2			3
			1	2	1	2	1	2	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	
	<b>Основные компоненты</b>								
1	Выбор тематики исследования	3							
2	Определение цели, объекта, предмета и задач исследования; формулировка гипотезы	6							
3	Определение методов исследования	3							
4	Изучение литературы по теме исследования	10							
5	Обработка, обобщение и анализ полученных данных литературного обзора	4							
6	Разработка или выбор теоретических моделей	5							
7	Проведение теоретических исследований и анализ их результатов	12							
8	Построение плана эксперимента. Выбор и описание методики и технологий проведения эксперимента*	4							
9	Проведение эксперимента. Анализ и обработка результатов эксперимента*	20							
10	Научная публикация в отечественных журналах, рекомендованных ВАК России	6							
11	Материалы доклада, опубликованные в сборниках международных или всероссийских конференций	4							
12	Презентация доклада на научной конференции	2							
13	Обсуждение результатов диссертационного исследования на научно-исследовательских семинарах	6							



Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Внедрение результатов исследования в практику (акт о внедрении)	6						
15	Написание рукописи диссертации и приведение её в соответствие с требованиями	6						
16	Оформление автореферата	3						
17	Представление рукописи диссертации в диссертационный совет и оформление сопроводительных документов	3						
18	Защита диссертации	3						
	<b>Итого на основные компоненты исследовательской составляющей</b>	<b>110</b>						
<b>Дополнительные компоненты</b>								
1	Заочное участие в научных конференциях и семинарах	2						
2	Публикации научных материалов в электронных журналах (за одну публикацию)	3						
3	Участие в организации тренинга, мастер-класса, круглого стола и т.п.	3						
4	Участие в организации научной конференции	3						
5	Научные публикации в рецензируемых отечественных сборниках трудов (за одну публикацию)	4						
6	Научные публикации в периодических отечественных журналах (за одну публикацию)	4						
7	Презентация доклада на иностранном языке в зарубежной или отечественной конференции	4						
8	Участие в венчурных фондах	4						
9	Участие в составе исполнителей по выполнению научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР)	4						
10	Член коллектива, выигравшего грант на проведение научного исследования	4						

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Участие в программах академической мобильности (не более одного месяца)**	4						
12	Глава в монографии, изданная в России	5						
13	Публикации учебных пособий, учебно-методических пособий, курсов лекций без грифа	6						
14	Научные публикации в рецензируемых зарубежных журналах и сборниках трудов (за одну публикацию)	6						
15	Получение патента	7						
16	Публикации учебных пособий, учебно-методических пособий, курсы лекций с грифом	8						
17	Глава в монографии, изданная за рубежом	8						
18	Научные публикации в периодических журналах, рецензируемых в SCOPUS, WEB OF SCIENCE (за одну публикацию)	8						
<b>Итого на исследовательскую составляющую</b>		<b>150</b>						

\*При отсутствии эксперимента кредиты из п. 8 добавляются в п. 6 и из п. 9 – в п. 7.; \*\*При превышении сроков, кредитная оценка умножается на коэффициент 0,4. Например, при шести месячной стажировке кредитная оценка вычисляется следующим образом:  $4+5*0,4=6$ .

Таким образом, аспирант совместно с научным руководителем проектирует индивидуальный маршрут исследовательской работы. Например, выбор тематики исследования осуществляется в первом полугодии первого года обучения, следовательно, аспирант ставит отметку в графе «1 год обучения, 1-е полугодие» и т.д. Аспиранты ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» на 1-3 годы обучения по

социально-гуманитарному, естественнонаучному и математическому и инженерно-техническому направлениям научной специальности спроектировали свои индивидуальные маршруты исследовательской работы. В результате анализа выявлены несколько типовых образовательных маршрутов в зависимости от направленности научной специальности аспиранта (см. рис. 2-4) [4].

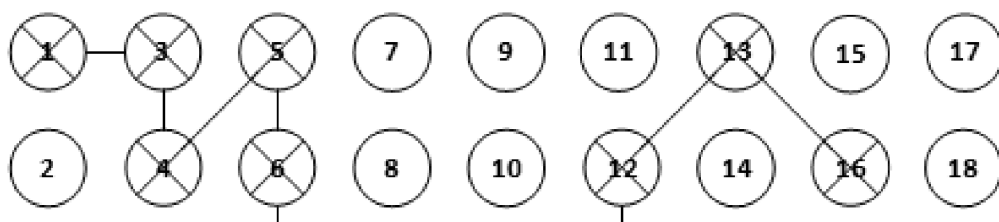


Рис. 2. Образовательный маршрут подготовки аспиранта по социально-гуманитарному направлению

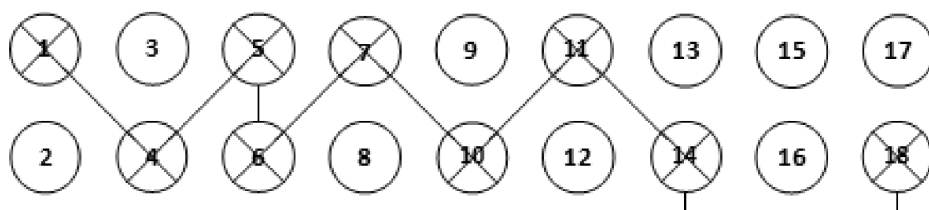


Рис. 3. Образовательный маршрут подготовки аспиранта по естественнонаучному и математическому направлению

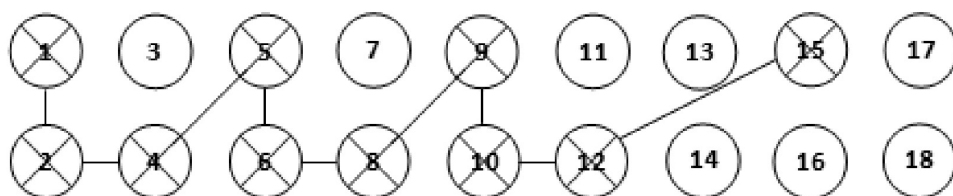


Рис. 4. Образовательный маршрут подготовки аспиранта по инженерно-техническому направлению

Разработанная и апробированная система формирования индивидуальных образовательных траекторий для аспирантов по направлениям научной специальности, реализуемым в ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», даёт возможность аспирантам участвовать в проектировании и реализации своих индивидуальных образовательных маршрутов, тем самым развивая свой творческий потенциал. Предлагаемый подход позволяет вслед за европейскими странами ввести кредитную систему в российскую аспирантуру, подключить её к решению задач академической мобильности на третьем уровне высшего образования.

#### **Источники:**

1. Временные требования к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования. М.: 2002.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 марта 2011 г. № 1365 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (аспирантура)».

3. Проект «Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования аспирантура (адъюнктура)».

4. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р., Кудakov О.Р. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов подготовки аспирантов на основе применения эмпирических методов // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2013. № 1.

*Зарегистрирована: 12.03.2013*

УДК 378

## АНАЛИЗ СУЩНОСТНЫХ ПРИЗНАКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ КАТЕГОРИИ КУЛЬТУРНО- ДОСУГОВОГО ПРОЦЕССА

***А.А. Зиннатова***

*В статье представлен семантический анализ понятия «толерантность», которая рассматривается в аспекте ценностной категории культурно-досугового процесса*

**Ключевые слова:** *толерантность, культурно-досуговый процесс, досуговая деятельность, толерантная среда, толерантная личность.*

Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества, где характерной чертой является дальнейшее усиление междуна-

циональных контактов, межкультурного взаимодействия. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного

императива, в связи с чем необходимо поощрять методы систематического и рационального формирования толерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения.

На протяжении последних лет ведутся поиски наиболее эффективных средств и способов использования социально-культурной деятельности как инструмента межкультурного общения и взаимопонимания. Все более очевиден тот факт, что наряду с экономикой и политикой социально-культурная сфера есть и остается важным фактором регулирования не только внутренней жизни, но и взаимоотношений между странами. Следует особо подчеркнуть практическую значимость двух понятий, принципиально важных для осуществления воспитательной работы в рамках программы культуры мира и ненасилия. Речь идет об утверждении в качестве доминирующих и об адекватном восприятии на всех языках и континентах таких терминов, как «диалог» и «взаимная толерантность».

В самом обращении к термину «толерантность» подчеркивается многообразие социальных, конфессиональных, этнокультурных и других факторов, которые могут как содействовать, так и препятствовать укреплению мира, эффективно противостоять проявлениям экстремизма, насилия, неуважительного отношения к правам и свободам граждан. Государствам-членам ООН предложено в ходе десятилетия уделять больше внимания деятельности по пропаганде культуры мира и ненасилия, содействовать любым поощряемым формальным и

неформальным её проявлениям: на местном, региональном, национальном и международном уровнях развивать партнерские отношения и обмен информацией; участвовать в проведении специальных крупномасштабных мероприятий, отвечающих интересам человечества, грядущих поколений. По существу формирование толерантности предполагает установление такого состояния общества, при котором при решении любых спорных вопросов на всех уровнях общения будет доминировать отказ от любого военного противостояния, от насилия, от нанесения ущерба возможным оппонентам. Человечеству предлагается единственно возможный альтернативный путь перехода от логики силы и страха к логике разума и доброжелательности во всех сферах общественной деятельности.

Толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью. Она же служит важной частью структуры творческого взаимопонимания и творчества вообще. Но это, в свою очередь, означает, что принцип толерантности должен творчески применяться и во всех социальных отношениях в условиях культурно-досугового процесса.

Достаточно важно осознание каждым человеком роли образования, высокой профессиональной квалификации и стремления к активной и, главное, результативной трудовой деятельности на собственное благо. Экономические факторы разъединения, поляризации и противостояния государств и народов, таким образом, сводятся к факторам духовным, нравственным, принципиально подда-

ющимся воспитанию. В этом и состоит суть движения к толерантности на основе жизненно важных, житейских, повседневных ценностей.

Принцип толерантности диктует необходимость сближения, взаимопонимания, взаимообогащения, в конечном счете, – конвергенции и интеграции мировоззренческих установок и поведенческих приоритетов людей в вопросах труда, собственности, благосостояния, независимо от их конфессиональной принадлежности или, скажем, политической ориентации.

Этимология термина «толерантность» (от лат. *tolerantia*) восходит к латинскому глаголу *tolero* – «нести, держать», а также «переносить, сохранять, кормить, оставаться». Исходное значение *tolero* – «нести, держать» в руках какую-нибудь вещь. Следовательно, все то, что мы держим в руках или несем по жизни, требует от нас усилий и умения «выносить», страдать, терпеть. Все это – наша «выносливость» по отношению к неблагоприятному внешнему воздействию, терпеливость. Производные (от лат. *tolerantia*) – *tolerance* и *toleration*, встречающиеся в античности, также несут смысл «страдания» [1].

Понятие «толерантность» очень часто трактуется и как терпимость, терпение. Семантика слова «толерантность» очень разнообразна. Она выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение. Глубинная содержательная и смысловая тонкость этих понятий – не скорое решение сложнейшей проблемы. Не случайно, в Библии Слово и Терпение даны «в одной связке»: «... семя есть слово Божие» (Лука, 8,12); и «семя, упавшее на добрую землю, это те, которые, услышавши слово,

хранят его в добром и чистом сердце и приносят плод в терпении» (Лука, 8,15). Русским народом терпение ценится высоко: «Без терпенья нет спасенья» и т.п. Но, тем не менее, и нетерпение возможно: «Иисус же отвечая, сказал: «о, род неверный и развращенный! доколе буду с вами? доколе буду терпеть вас?» (Матвей, 17,17).

Необходимо отметить, что в основу изучения толерантности многих исследований положен теоретический конструкт, который базируется на фундаментальном осмыслении теоретических основ толерантности и включает регулятивную составляющую – механизм формирования толерантности. Механизм формирования толерантности молодежи рассматривается как совокупность последовательных воздействий на сознание молодежи, структурируемых в русле общей логики процесса регуляции, которая основывается на последовательности стадий социальной регуляции: институционализация, профилактика, контроль и коррекция. Результатом регулятивного воздействия является складывание диспозиционной готовности личности к позитивному взаимодействию с различными формами существования инаковости, ценностной основой которой является мораль, а практическим выражением правосознание, детерминированное социокультурными факторами, которая рассматривается рассмотренными выше авторами как собственно толерантность.

Сегодня необходимо обновлять социокультурные подходы, формы и методы педагогической работы с молодежью и делать толерантность основой отношения к миру, основой пове-

дения, жизненной позиции, опираясь при этом на:

- ассоциативные связи со всеми значимыми событиями в мире, стране, городе, вузе и жизни самого человека;

- учет индивидуальных особенностей молодежи и профиля объединения, кружка, клуба при выборе содержания и форм данной деятельности;

- «сквозной» характер содержания используемого материала от традиционных сложившихся духовных ценностей до сегодняшних, рожденных временем;

- акцент содержательной доминанты не на черно-белое видение реальности с позиции «правильно – неправильно», а на толерантную логику – основу мировоззрения гражданского общества;

- приоритет форм, соориентированных на эмоциональное восприятие (если личность не в состоянии осмыслить, что-то, он может это прочувствовать);

- образовательный эффект используемого материала, направленный не только на развитие в области культуры, политики, прав человека, национальных отношений, но и формирование необходимых качеств личности как устойчивость, терпимость и умение сделать самостоятельный выбор в конкретных жизненных обстоятельствах, занять определенную позицию, с которой человек может выстраивать свою аргументацию.

В диссертационном исследовании А.Э.Ширваняна «процесс формирования толерантности понимается как постепенное достижение гармонии и психолого-педагогического единства развивающего действия эмоционально-чувственной и интеллектуально-

практической сфер личности, обеспечивающего накопление, осознание и развитие личностью эмоционально пережитых и личностно принятых толерантных норм поведения» [5, С.25]. Как показано в работе, реализация толерантно-ориентированного подхода предполагает, во-первых, построение толерантного образовательного пространства путем организации субъект-субъектного педагогического общения, а во-вторых, целенаправленное формирование толерантности учеников, которая представляет собой одно из важнейших качеств личности, характеризующееся совокупностью сформированных знаний норм морали и общечеловеческих ценностей, умений использовать их в различных видах деятельности, в восприятии отношения и поведения другого человека, различающегося по убеждениям, национальности, языку, культуре, обычаям [5].

Участие в культурной жизни есть неотъемлемое право каждого гражданина, поскольку человек является творцом культуры и её главным творением. Свободный доступ к культурным объектам и ценностям, которые по своему статусу являются достоянием всего человечества, является важным средством формирования толерантности в условиях досуга.

Татарстан является регионом с толерантным самосознанием и отношением к действительности. Также для него характерна тенденция гражданского общества и государства к формированию и воспитанию у молодежи толерантных установок посредством воспитательных, культурных и спортивных мероприятий. Однако стоит отметить, что при этом у государства и общества нет четко декларируемой

и финансируемой программы такого направления.

Э.А.Тайсина отмечает, что толерантность по неизвестной причине стала синонимом терпимости в смысле эпической благожелательности, терпеливого отношения к иному. На земле казанской много веков сосуществуют разные этносы. По ее мнению, единая идея, консолидирующая народы и государство, необыкновенно важна, – это реальная сила. Ее нужно беречь и за нее нужно бороться [4, С.174].

Опыт Татарстана привлекает ученых и государственных деятелей других стран. Так, в июле этого года в Казани прошел круглый стол «Построение гармоничной жизни в многообразном обществе», организованный посольством Индонезии. В Татарстане много внимания уделяется проблемам развития толерантного мышления, реализуются программы разными государственными ведомствами и отдельными образовательными учреждениями, но, к сожалению, не существует комплексной систематической работы по формированию и развитию толерантности в регионе.

Формирование толерантности рассматривается в данной статье с позиции ценностной категории культурно-досугового процесса. Предметом культурно-досуговой деятельности является изучение различных содержательных механизмов общественного сознания, существующего как целостное отражение общественной жизни, ее материальных и духовных аспектов. И здесь важно подчеркнуть, что цель воспитания толерантности – это формирование у молодежи потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их националь-

ной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения. Здесь толерантность требует определенного самоограничения, бывает принципиальной, т.е. базируется на твердых убеждениях о ее необходимости или же прагматической, т.е. целесообразной (ситуационной) практикой отношений». Таким образом, понимание толерантности как неотъемлемой ценностной категории культурно-досугового процесса ставит необходимой задачу активного формирования и развития молодежи. Досуговая деятельность, как отмечает Н.Ф.Максютин, коллективная, социализированная в значительной мере, ставя поведение личности в сфере досуга под социальный контроль, оказывается фактором управления поведением личности. «То есть сам факт вовлечения человека в орбиту деятельности библиотеки, музея, клуба, кинотеатра, театра и досуговых учреждений, независимо от уровня интереса и активности индивида, уже педагогически положителен, ибо уменьшает возможность антисоциальных поступков, в свободное время... И для формирования гармонической личности нет более благоприятной среды, чем сфера культурно-досуговой деятельности» [2, С.18-19].

В.Е.Новаторов рассматривает культурно-досуговую деятельность как процесс создания условий для мотивационного выбора личностью предметной деятельности. Причем процесс этот определяется потребностями личности, ее интересами. С развитием рыночных отношений культурно-досуговая деятельность вплотную приблизилась к маркетинговым технологиям, в основании которых как раз и лежит проблема поиска и удов-



летворения потребностей отдельных граждан или социальных групп. Сама же культурно-досуговая деятельность постепенно трансформируется в индустрию досуга [3, С.110].

Построение толерантной среды в условиях досуга затрагивает социологический, психолого-педагогический и методологический уровни в пространственной организации жизнедеятельности человека. Идея формирования толерантности здесь имеет определенную специфику, которая состоит в том, что она получает дополнительную межличностную окраску. В качестве особой ценности досуга рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие.

Еще одним немаловажным условием формирования толерантности молодежи как ценностной категории культурно-досугового процесса является использование социально-образовательных технологий. Как правило, социально-образовательные технологии ориентированы на широкий спектр коммуникативных технологий и форматов. Так, среди новых социально-образовательных технологий можно выделить:

- «рынок культур» – ярмарки этнической музыки и промыслов народов мира, кафе с национальным колоритом;

- информационные мероприятия и тематические семинары – выпуск брошюр, обсуждение прикладных аспектов формирования толерантности, противодействия этнополитическому и религиозному экстремизму на уровне институтов социализации;

- антикризисное управление общественными отношениями – техно-

логии разрешения социальных конфликтов, тренинги предотвращения потенциальных конфликтов;

- проведение специализированных мероприятий: культурно-развлекательного характера; поискового и туристического характера, изучение биографий российских национальных героев – представителей различных этносов и территорий.

Таким образом, без формирования толерантности движение к цивилизованному обществу невозможно. Это связано в первую очередь, с развитием у молодежи черт толерантной личности с целью воспитания чутких и ответственных граждан, открытых воспитанию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческие достоинство и индивидуальность. Здесь важно обратить внимание на развитие способностей понимать важнейшие принципы толерантности и применять их в повседневной жизни, умения предупреждать конфликты и разрешать их ненасильственными методами, средствами.

Для этого культурно-досуговая деятельность должна опираться на новые методики, формы и приемы работы по развитию среды толерантности в досуговом процессе. Этот процесс направлен на создание условий для воспитания толерантности и активной гражданской позиции молодёжи, создание целенаправленной системы работы с молодёжью по воспитанию толерантности, активное внедрение интерактивных инновационных методик, обучение лидеров в муниципальных образованиях области, способных быть мультипликаторами инновационных проектов. И здесь предлагаются различные виды деятельности, способствующие реализации проведения

мероприятий, интерактивных игр, влияющих на формирование толерантного сознания и поведения, адаптацию и интеграцию личности в городское сообщество, проведение круглых столов по проблемам толерантности, межэтнических и межкультурных контактов и взаимодействий, организации культурно-досуговой деятельности, направленной на улучшение и гармонизацию взаимоотношений и взаимодействия людей, воспитание толерантности и профилактику экстремизма в молодежной среде.

Необходимо выделить, что суть и смысл культурно-досугового процесса в данном контексте состоит в освоении и обогащении базовых ценностей и идей, на которых покоится культура мира и ненасилия, формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в обществе. Также подчеркиваем связь толерантности с социальной компетентностью, положительным социальным опытом, мотивационно-потребностной сферой личности, ее социальной инициативностью и социальной активностью, где формирование толерантности выступает важнейшим фактором развития личности и определяет процесс воспитания толерантности центральным компонентом культурно-досуговой системы, нацеленной на развитие толерантных качеств личности.

Можно сделать вывод, что в условиях досуга формирование толерантности молодежи опирается на развитие знаний о многообразии культур нашего мира, умении генерировать мысли, структурировать информацию и представлять возможные исходы различных ситуаций, наличия интереса к традициям своего народа,

обычаям и культуре различных этносов. На протяжении последних лет ведутся поиски наиболее эффективных средств и способов использования социально-культурной деятельности как инструмента межкультурного общения и взаимопонимания. Все более очевиден тот факт, что наряду с экономикой и политикой социально-культурная сфера есть и остается важным фактором регулирования не только внутренней жизни, но и взаимоотношений между странами. Следует особо подчеркнуть практическую значимость двух понятий, принципиально важных для осуществления воспитательной работы в рамках программы культуры мира и ненасилия. Речь идет об утверждении в качестве доминирующих и об адекватном восприятии на всех языках и континентах таких терминов, как «диалог» и «взаимная толерантность».

В результате анализа опыта организации досуговой деятельности молодежи были выявлены следующие социально-педагогические условия формирования толерантности:

– передача молодому поколению совокупного человеческого опыта, который направлен на выработку у студенческой молодежи уважения, принятия и понимания богатого многообразия культур мира;

– направленность досугового процесса на выработку у молодежи форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности на основе принципов гуманизма, уважения и взаимной свободы;

– сочетание в процессе формирования толерантности молодежи массовых, групповых и индивидуальных форм работы;

– формирование толерантных отношений в поликультурной учебной среде высшего учебного заведения;

– использование социально-образовательных технологий, обеспечивающих ознакомление с культурой и бытом других этносов через общение с их представителями; ознакомление с культурой российских регионов, традициями и историей этносов, в них проживающих; изучение исторического процесса становления Российского государства, его взаимоотношениям с соседями;

– использование информационно-сетевых технологий формирования толерантности, связанных с осмыслением специфических психологических и культурных характеристик процесса формирования толерантности в Интернет-пространстве;

– развитие толерантной коммуникативности, обеспечивающей способность молодежи к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности, терпимого коммуникативного поведения и направленностью на его реализацию в различных ситуациях жизнедеятельности;

– вовлечение студенческой молодежи в принятие участия в различных акциях, направленных на развитие

коммуникативных навыков и обучения межличностному, межэтническому пониманию;

– участие молодежи в дискуссионных технологиях на базе создания дискуссионных площадок.

### **Источники:**

1. Сборник онлайн-словарей [Электронный ресурс] / Проект разработан при поддержке Российской национальной библиотеки и Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы OnlineDics.ru / г.Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/p/programma.html>

2. *Максютин Н.Ф.* Педагогические ресурсы досуга. Казань: Медицина, 1996. 140 с.

3. *Новаторов В.Е.* Современные технологии культурно-досуговой деятельности: состояние, проблемы, перспективы развития // Вестник Омского университета, 2005. Вып. 3. С. 109-114.

4. *Тайсина Э.А.* Татарстан – в сердце России: территория толерантности / Тайсина Э.А. – Восток и запад: глобализация и культурная идентичность: Казань: изд-во Казанского ун-та, 2005. С.171-176.

5. *Ширванян А.Э.* Формирование толерантности младших школьников в процессе педагогического общения: Дисс...канд. пед.наук. Ставрополь, 2008. 230 с.

*Зарегистрирована: 28.03.2013*

УДК 378

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

*Е.В. Гутман*

*Статья посвящена проблеме личностно-профессионального становления студентов и педагогическим условиям, при которых социально-педагогическое сопровождение становится фактором их личностно-профессионального становления. Также в статье приводятся результаты педагогического эксперимента, по которым делается вывод об эффективности реализации описанных условий.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, социально-педагогическое сопровождение, педагогические условия.

Ведущей стратегией модернизации профессионального образования стала ориентация потенциала и ресурсов профессиональной школы на формирование будущего специалиста как личности, способной к самоопределению, самообразованию, самоактуализации и обладающей ценностно-смысловыми, общекультурными, социально-профессиональными компетенциями, как ее интегральными характеристиками.

Осознание выпускником профессиональной школы принадлежности к определенной профессиональной общности, умение создавать программы профессиональной деятельности – один из субъективных факторов развития современной экономики. Основной производительной силой общества становится человеческий потенциал, что обязывает систему профессионального образования решать качественно новые задачи. Образ человека, успешного в динамично меняющемся мире, предполагает не только креативность, информационную культуру, но и выраженную индивидуальность,

субъектную позицию в профессиональной деятельности. Это и востребовало новый взгляд на формирование и развитие личностных профессионально значимых качеств и мировоззрения на основе компетентностного подхода и личностно-ориентированного подходов.

В настоящее время есть полное основание говорить о многочисленных взглядах и подходах к пониманию сущности воспитания в системе высшего образования. «Личностно ориентированное воспитание исходит из положения о том, что личность характеризуется самостоятельностью, независимостью, склонностью к рефлексии, способностью к творчеству, потребностью к самосовершенствованию и постоянной работе над собой» [1]. Задача профессионального становления может быть решена лишь посредством реализации личностно ориентированной педагогики образовательного процесса. Ключевую идею гуманистической парадигмы личностно ориентированного воспитания раскрывает ряд положений:

– приоритетность интересов студента по сравнению с интересами государства, общества, различных социальных групп и остальных участников процесса воспитания;

– индивидуальный подход к студенту, который предполагает целенаправленную работу по педагогическому конструированию разнообразных воспитательных траекторий;

– социально-педагогическая поддержка студента, которая включает всемерную помощь в развитии его многообразных интересов, создание развивающей социокультурной среды и гуманной психологической атмосферы.

Таким образом, во всех сферах человеческой жизнедеятельности в связи с тенденциями развития мирового образовательного процесса, происходящими в последние годы изменениями образовательной парадигмы происходит процесс изменения ценностных ориентаций, связанный с активным поиском путей создания антропогенной цивилизации будущего. В контексте этих процессов новая система профессиональной подготовки компетентных специалистов предполагает развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни и поэтому должна: оперативно удовлетворять потребности отдельной личности и общества в целом в образовательных услугах; повысить престиж высшего профессионального учебного заведения; интенсивно и своевременно обновлять содержание образования, организационные формы и технологии обучения с учетом развития новых социально-профессиональных технологий; создавать различные образовательные траектории как для личности обучаемого, так и

индивидуальный, конкурентоспособный путь развития самого учебного заведения; предоставить отдельной личности свободу выбора образовательных траекторий в соответствии со своими способностями, запросами и возможностями [2].

Происходящие преобразования существенно изменяют роль, задачи, структуру и содержание функционирования высшего образования как социального института, одной из ключевых задач которого является профессиональное становление личности [4]. Профессиональное становление личности – это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс от формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в творческой деятельности. В данном процессе на основе анализа литературы мы можем выделить следующие составляющие: профессиональную направленность; морально-психологическую подготовленность. Профессиональная направленность – одно из основных свойств личности профессионала. Она является особенностью системы его побуждений на применение своих сил и способностей в избранной профессии. Ее характеризует: положительное отношение к профессии, одобрение ее целей, задач, испытываемая потребность посвятить себя их достижению и решению; оценка ее как важнейшей, отвечающей главным личным устремлениям и призванию в жизни, взвешенное отношение к ее трудностям; возможности самореализации и самоутверждения. Необходимость морально-психологической подготовленности профессионала обусловлена тем, что решение профессиональных задач всегда вплетено в систему моральных отношений,

которые недопустимо нарушать во имя достижения чисто профессиональных целей.

Опыт создания системы социально-педагогического сопровождения показывает, что эффективность процесса профессионального становления может быть достигнута только тогда, когда начальная и конечная цели деятельности по отношению к личности студента взаимосвязаны и взаимозависимы. Начальная цель взаимодействия – определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации личности студентов к новым социальным условиям, связанным с обучением в вузе. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе. Конечная цель взаимодействия – формирование у студента социальной, профессиональной, психологической, творческой готовности к предстоящей профессиональ-

ной деятельности, профессиональному становлению.

Востребованность социально-педагогического сопровождения объясняется его стратегической направленностью на обеспечение жизненного успеха студента, на выявление условий и способов развития молодого человека как личности. В наших условиях социально-педагогического сопровождения профессионального становления специалиста преподавателям необходимо совмещать функциональные обязанности по ведению традиционных дисциплин с социальной поддержкой учащихся, так как пока не существует возможности по формированию самостоятельного штата социальной службы. Социальная служба как обособленное организационное подразделение вуза – это основной и наиболее желательный способ достижения цели приближения образования к оптимальным условиям самореализации и профессионального становления личности [3].

Анализ практики вузовского образования и наблюдения автора показывают, что зачастую студенты реализуют себя на бытовом уровне, решая задачи, не относящиеся к сфере образования, об этом говорят невысокие показатели личностно-профессионального становления, самореализация студентов в образовательном процессе стихийна и эпизодична, вследствие чего их стремление к личному росту не является целенаправленным. Таким образом, чтобы профессиональное становление специалиста было более эффективным, необходимо его социально-педагогическое сопровождение в образовательном пространстве вуза.

Исходя из теоретического анализа педагогической и психологической

литературы, а также из практического опыта автора, была выдвинута следующая гипотеза: социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста в негосударственном вузе будет эффективным при реализации следующих организационно-педагогических условий: внедрение модели социально-педагогического сопровождения профессионального становления специалиста; субъектами социально-педагогического сопровождения являются интегрированные силы социально-воспитательного действия, входящие в модель социокультурного пространства вуза и обеспечивающие комплексность и непрерывность сопровождения; разработаны адаптивные комплексы (Центры, службы, клубы) социально-педагогического сопровождения, интегрирующие функции субъектов сопровождения профессионального и личностного развития студента через специфические психолого-педагогические и социальные подходы; проведение систематического целенаправленного мониторинга требований и интересов субъектного включения студента в образовательную и внеаудиторную деятельность негосударственного вуза.

Для экспериментальной проверки гипотезы мы выделили экспериментальную группу, в которую вошли студенты, активно участвующие в социально-значимой деятельности, реализующие себя в различных вузовских проектах, и контрольную группу, студенты которой не принимали непосредственного, личного участия в процессе сопровождения. Мы выделили критерии результативности процесса социально-педагогического сопровождения профессионального становле-

ния специалиста в негосударственном вузе, говорящие о готовности к выполнению профессиональной деятельности: *мотивационно-ценностный*, который отражает уровень мотивации, сформированность профессионально значимых личностных качеств, интерес к профессиональному саморазвитию; *деятельностно-практический критерий* выражается в степени готовности, т.е. сформированности компетенций и профессионально-значимых личностных качеств, стереотипов и алгоритмов социального и профессионального поведения личности к самостоятельной, практической реализации профессиональных обязанностей, нормативов, стандартов поведения; *индивидуально-смысловой критерий* профессионального становления характеризуется различной степенью осознанности и понимания личностью своих профессиональных обязанностей; *рефлексивно-оценочный критерий* обозначает позитивную, негативную, нейтральную оценку студентов своей будущей профессиональной деятельности и отношение к ней, стремление и умение анализировать свой профессиональный опыт и перенимать опыт других, готовность к самоконтролю, саморегуляции и профессиональной самооценке.

Процесс социально-педагогического сопровождения реализуется во всех блоках социально значимой и общественно полезной деятельности, большое внимание уделяя стимулированию участия студенчества: кружки, клубы, творческие объединения, студии, коллективные творческие дела, интеллектуальные, сюжетно-ролевые, деловые игры, праздники. В основе социально-педагогического сопровождения лежит продвижение студен-

та к субъекту внеаудиторной деятельности и предполагает организацию опыта самостоятельной деятельности во внеучебное время, которая проходит через комплекс ключевых дел в Академии социального образования, объединения студентов (Центр волонтеров, АСНО), проведение социальных акций, стимулирующих включение студентов в социально значимую деятельность, реализацию совместно с Комитетом по делам молодежи социальных проектов в молодежной сфере; все реализуемые проекты освещаются в пресс-центре АСО.

Реализация условия: *субъектами социально-педагогического сопровождения являются интегрированные силы социально-воспитательного действия, входящие в модель социокультурного пространства вуза и обеспечивающие комплексность и непрерывность сопровождения* предполагает трансляцию студентам основных знаний о социокультурной сфере, будущей профессиональной деятельности, формирование эмоционального отношения к объектам, включенным в общекультурную и профессиональную деятельность, а также предъявление поведенческих образцов, основанных на деятельностной реализации интериоризированных ценностей общества в целом и профессии в частности. Ценности социокультурной сферы и профессиональной деятельности одновременно регулируют и проявляются в организации предметно-пространственных характеристик вуза, в содержании и направленности деятельности, специфике системы взаимоотношений и профессионального становления. Предъявление студентам ценностей осуществляется на протяжении всего периода обучения

в вузе. Интенсивность этого процесса зависит от этапа профессионального становления личности, а также от актуализации и использования адаптивных комплексов (Центры, службы, клубы) социально-педагогического сопровождения, интегрирующих функции субъектов сопровождения профессионального и личностного развития студента через специфические психолого-педагогические и социальные подходы.

Реализация следующего условия – *существование адаптивных комплексов (Центры, службы, клубы) социально-педагогического сопровождения, интегрирующие функции субъектов сопровождения профессионального и личностного развития студента через специфические психолого-педагогические и социальные подходы* предполагает, что учащийся как субъект проявляет свободную активность, это выражается в трех основных видах действий: инициативе, т.е. в спонтанных, самостоятельных начинаниях, предложениях и т.д.; принятии решений, в частности, в выборе из ряда альтернатив; самореализации, т.е. самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений. Учащийся как субъект способен меняться, он может сформировать в самом себе какие-то новые качества, изменить свое поведение, может быть открытым к новому опыту, способен к самостоятельному развитию, самосовершенствованию. Это относится и к интеллектуальным, и к творческим способностям, и к личностному росту человека. Субъект социально-педагогического сопровождения в своих сегодняшних действиях и решениях исходит из некоторого представления о своем будущем,



строит личную перспективу. Главной направленностью социально-педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся как субъектов является содействие саморазвитию личности, что означает создание необходимых условий для активизации ее субъектной позиции, реализации творческого замысла, задатков и способностей; педагогическая поддержка развития личности.

В целом социально-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов в образовательном пространстве вуза осуществляется через систему многообразных видов деятельности, направленных на адаптацию студентов к образовательному пространству вуза и насыщенных профессиональными отношениями, поскольку именно от отношений, которые возникают и упрочиваются в деятельности, в решающей мере зависит личностно-про-

фессиональное становление субъекта деятельности.

В качестве диагностических методов нами были выбраны: изучение мотивации обучения в вузе и мотивов учебной деятельности студентов, а также методика изучения профессиональной мотивации учащегося. Достоверность различий была выявлена не по всем мотивам, но стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества выше у экспериментальной группы. Показатели результатов ведущих мотивов профессиональной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 1. Достоверность различий выявлена использованием критерия Стьюдента по следующим ведущим мотивам профессиональной деятельности: социальная значимость труда; самоутверждение в труде; профессиональное мастерство.

Таблица 1.

**Сводный протокол результатов изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности**

		Собственный труд	Социальная значимость труда	Самоутверждение в труде	Профессиональное мастерство
ЭГ	ср	10,32	16,64	6,96	13,92
	дисп	2,56	4,24	6,54	6,66
КГ	ср	12,73	10,73	16,80	6,20
	дисп	7,58	4,27	17,13	5,54
	тэмп	0,758	2,025	2,022	2,210

Мотивы социальной значимости характеризуют стремление студентов к согласованной работе в коллективе, их заинтересованность, инициативность, требовательность в совместной

деятельности в целях достижения социально значимых результатов, осознанность общественного значения избранной профессии. Преобладание данного мотива у студентов экспери-

ментальной группы не вызывает сомнений, так как их постоянное участие в социально значимой деятельности, «реальная» солидарность интересов, сочетание личных и общественных целей подразумевают развитие данных качеств, организаторских способностей, умения работать в команде, сформированные установки на социальное взаимодействие в учебном и внеучебном социуме. Мотивы профессионального мастерства, преобладающие у экспериментальной группы, означают желание и возможность применения имеющихся знаний для повышения качества работы и получения дополнительных профессиональных знаний, развития компетенций, сформированность мотивации стремления к достижениям, готовность к самоизменению в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа доказала состоятельность нашей гипотезы относительно эффективности совокупной реализации выявленных педагогических условий, при которых

социально-педагогическое сопровождение становится фактором личностно-профессионального становления студентов.

#### **Источники:**

1. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее профессиональное образование, 2010. № 10. С. 2-7.

2. Трегубова Т.М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы «Темпус» в условиях международной образовательной интеграции // Вестник Владимирского государственного университета, 2011. №11. С.138-144.

3. Трегубова Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и интернационализации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2011. № 4. С. 166-173.

4. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности // Ученые записки КГВМУ, 2012. Т.210. С.247-252.

*Зарегистрирована: 13.02.2013*

УДК 377.5

## **ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ФИЗИКИ И ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***В.В. Семакова, Т.Н. Лукьянова, Р.У. Рафиков***

*В статье рассматриваются вопросы проектирования дидактической модели интегрированного курса физики и электротехники в средней профессиональной школе, раскрывается опыт организации самостоятельной работы в*

*Казанском авиационно-техническом колледже им. П.В.Дементьева, построенной на основе интеграции предметов.*

**Ключевые слова:** проектирование, дидактическая модель интегрированного курса, межпредметные компетенции.

Новые образовательные стандарты в системе среднего профессионального образования, предусматривают получение качественного образования. В них прописаны формируемые у студентов профессиональные и общие компетенции, которыми должен овладеть выпускник. При этом профессиональная подготовка будущих специалистов приобретает интегративный характер и направлена не только на формирование профессиональных компетенций, но, в первую очередь, на развитие конкретных личностных качеств будущего специалиста, определяющих его готовность к творческой профессиональной деятельности.

Именно с интеграцией, направленной на обеспечение успешного формирования общих и профессиональных компетенций, связывают перспективы обновления среднего профессионального образования. В этой связи в качестве основных критериев подготовки специалистов на интегративной основе выступают такие показатели, как степень: развития обобщенных интегративных качеств личности обучаемых (знаний, умений, алгоритмов деятельности); уровень формирования целостной системы знаний и умений, показывающий овладение общими и профессиональными компетенциями; умение вести поисковую деятельность в сфере предстоящей профессиональной деятельности; готовность обучаемых к творчеству.

Основные критерии творчески подготовленного специалиста связаны с формированием и развитием личнос-

ти обучаемого на основе оптимизации репродуктивного и продуктивного компонентов обучения, когда обучаемые умеют находить нестандартные и оригинальные решения задач в познавательной сфере обучения. Основу этой работы определяют следующие характеристики: актуализация прежних знаний и умений как показатель подготовки обучаемых к усвоению учебного материала в условиях творческого подхода; проблемно-поисковое построение учебного материала; использование «активных» методов и форм обучения; стимулирование творческой, самостоятельной активности обучаемых, повышение их интереса к будущей профессиональной деятельности. При этом компетентный специалист будет отличаться от квалифицированного, на наш взгляд, тем, что первый обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня и способностью, готовностью реализовывать их в работе, но и умением проектировать и создавать на этой основе в рамках своей специальности (профессии) варианты собственной продукции. Наиболее благоприятными условиями подготовки такого специалиста в условиях ссуза могут выступить сформированные у него межпредметные компетенции в рамках интегрируемых предметов как основа, фундамент формирования профессиональных компетенций.

При изучении требований новых стандартов в ссузе по электротехническим дисциплинам в соответствии с основной профессиональной обра-

зовательной программой и учебным планом у практиков возникает необходимость в педагогическом проектировании календарно-тематических планов, рабочих программ, в пересмотре, отборе и корректировке учебного материала и поиска новых подходов в изложении учебного материала, методике преподавания, организации самостоятельной работы и т.п. Как показывает анализ педагогической деятельности, по данным направлениям работы преподаватели испытывают сложности в создании предположительных вариантов предстоящей деятельности, по своей сути они разнообразны как в структурном, так и в содержательном плане, которые не всегда отвечают требованиям новых стандартов. При этом преподаватели затрудняются в обеспечении учебного процесса на интегративной основе и испытывают дефицит в необходимой учебной и методической литературе. Следовательно, вся процедура проектирования должна обеспечивать формирование такого содержания, которое бы с самого начала было нацелено на формирование специалиста, способного качественно решать конкретные профессиональные задачи на основе научно-технического прогресса и широкой общечеловеческой культуры [2].

В целом, в нашем исследовании оно было связано с проектированием дидактической модели интегрированного курса физики и электротехники и имело цель разработать этапы предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям [1]. На первом этапе – этапе моделирования осуществлялась постановка дидактической интегрирующей цели (общей идеи) создания курса и разработка основных путей ее дости-

жения. На втором этапе – этапе проектирования шла дальнейшая доработка модели, наполнение ее конкретным учебным материалом и доведение модели до уровня практического использования. На третьем этапе – этапе конструирования проводилась дальнейшая детализация созданного проекта, его уточнение и приближение к конкретным условиям учебного процесса в учреждениях СПО: учет профиля, сроков подготовки, специфики уровневой подготовки.

В этой связи, разработка модели интегрированного курса физики и электротехники с учетом уровня и профиля подготовки специалиста, прежде всего, проводилась на основе интегративно-компетентного подхода в организации профессионального образования, предусматривающего ориентацию на принцип интеграции, обеспечивающего системную целостность и динамичность профессионального образования, «получение компетентностно-ориентированных образовательных результатов».

Общепедагогическими принципами проектирования содержания интегрированного курса физики и электротехники являются:

– принцип системности, позволяющий рассматривать все проектируемые междисциплинарные знания как единое целое;

– принцип целостности, отражающий в проектировании целостную профессиональную деятельность специалиста и адекватное ей целостное содержание профессиональной подготовки;

– принцип интеграции и дифференциации, ориентирующий проектирование содержания профессиональной подготовки, как на синтез

широкого круга междисциплинарных знаний, так и на отдельные учебные дисциплины с конкретными областями знаний;

– принцип динамичности, выражающийся в постоянном предвидении новых тенденций и изменение в инженерном и физическом образовании и отражении их в содержании профессиональной подготовки.

Разработка модели интегрированного курса физики и электротехники предусматривала построение системы обучения на основе интеграции курса физики и электротехники и проводилась с учетом меж-(внутри) предметных интегративных связей; интеграции форм обучения и воспитания и подчинялась определенной логике, а именно: постановке интегрирующей цели; обозначению типов интеграции; обоснованию вида интеграции по способу развертывания содержания во времени; выявлению условий интеграции курса в содержательном и технологическом плане; определению результативности интегрированного обучения; характеристике управляемости процессом.

Результативность модели интегрированного курса физики и электротехники может быть оценена через формирование у студентов межпредметных компетенций с выходом на получение компетентностно-ориентированных образовательных результатов, что предусматривает освоение компетенций и компетентность специалиста, выступающего последнего как результат образования.

Межпредметные компетенции, которые формируются в процессе изучения интегрированного курса созданного на базе двух предметов, предусматривают развитие обобщен-

ных интегративных свойств (знаний, умений, алгоритмов деятельности) и ориентируют студентов на творческое осмысление интегративных знаний в процессе их практического применения. При этом студент должен:

*знать:* физические явления и процессы в электрических и магнитных цепях; условно-графические обозначения, применяемые в электрических схемах; классификацию электрических цепей, их основных элементов и методы расчета;

*уметь:* анализировать электрические схемы различной сложности; составлять электрические цепи в соответствии с техническим заданием; выбирать измерительные приборы и оборудование и определять их характеристики, измерять электрические параметры и проводить их оценку; использовать интегративные знания в измененной и новой ситуациях; представлять и анализировать результаты расчетов и экспериментов в графической форме; соотносить выполнение технических заданий с определенными реальными ситуациями, составлять прогнозы возможного их развития и оценивать реальность полученных результатов.

В конечном итоге, уметь предусматривать и проектировать самостоятельные продукты технической направленности в учебной деятельности. Чтобы подготовка специалистов технического профиля оптимально соотносилась с требованиями производства, необходима коррекция деятельности преподавателей естественнонаучных дисциплин, включая физики и общепрофессиональных дисциплин, которая, в конечном итоге, может быть представлена, как:

– возможность написания курсовых и дипломных проектов (исследований) на интегративной основе или выпускной квалификационной работы, которая выступает в качестве итоговой аттестации выпускника;

– сочетание обучения и производственной деятельности, аудиторных занятий со специальной и практической подготовкой.

Это обуславливает управление процессом поисковой деятельности обучаемых, координацию усилий преподавателей предметов естественно-научного и общепрофессионального циклов.

Рассмотрим один из вариантов практической работы, ориентированной на организацию самостоятельной работы со студентами на интегративной основе по электротехническим дисциплинам с дисциплиной «Физика». Так, согласно стандартам третьего поколения ФГОС СПО произошло значительное увеличение часов, отведенных на самостоятельную работу студентов по электротехническим дисциплинам. Например, в дисциплине «Электротехника» вместо 21 часа стало 52, в дисциплине «Электротехнические измерения» вместо 14 часов стало 40 и т.д. Такое изменение часов на самостоятельную работу студентов вызвано требованием новых стандартов в том, что студенты должны «заниматься самообразованием», что нацеливает преподавателей на соответствующую работу. Организация самостоятельной работы студентов может осуществляться как в учебное время, так и во внеучебное время под руководством преподавателя. Формы организации самостоятельной работы студентов включают в себя индивидуальные и коллективные. Целью

ее является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и исследовательской деятельности.

Введение глоссария как одного из видов самостоятельной работы студентов апробировано в Казанском авиационно-техническом колледже им.П.В.Дементьева. Работа над глоссарием вызвана, прежде всего, тем, что при анализе содержания учебных программ, календарных планов, тематик лабораторных и практических работ по электротехническим дисциплинам было выявлено дублирование тем дисциплин «Физики» и «Электротехники», «Электронной техники», «Электротехнических измерений». Глоссарий включил в себя список основных терминов, определений, формул графиков и схем по данной области техники.

Внедрение в учебный процесс глоссария в колледже преследовало несколько целей, в первую очередь – это обучение студентов навыкам самообразования, умения работы с учебником, Интернетом, справочной литературой; без этих умений невозможно сформировать ни общие, ни профессиональные компетенции. Второе – внедрение глоссария призвано повысить теоретическую подготовку к лабораторным работам, в ходе которых согласно требованиям к такому виду занятий, студент за урок должен успеть выполнить эксперимент, оформить протокол испытаний, «защитить» работу, сопоставив теорию с опытом. Третье – составление глоссария, как вида домашнего задания, освобождает аудиторное занятие от диктовки преподавателем терминов, определений, формулировок и переносит акцент на

разъяснение физического процесса, а не на конспектирование, отвлекающего студентов от понимания излагаемого материала, что так же направлено на формирования общих и профессиональных компетенций. Четвертое – сопоставление тем, изучаемых в «Электротехнике» и изученных до этого в «Физике», показало, что часть фундаментальных понятий студентам уже знакома (постоянный ток, закон Ома, магнитное поле и т.д.), поэтому перенос повторения этих тем из аудиторных занятий в самостоятельную работу целесообразно и рационально. По результатам работы с глоссарием можно рекомендовать провести компьютерное тестирование, ориентиро-

ванное на проверку объема усвоения теоретических знаний: определений, законов, формулировок и т.п.

В «Проекте составления глоссария», введенного после апробирования в колледже, были прописаны следующие правила: глоссарий должен быть оформлен в тетради с объемом в 48 листов. И в конце каждой темы требуется указать использованные источники; на титульном листе глоссария в правом верхнем углу указывается номер группы, фамилия, имя студента и наименование дисциплины. На первой странице глоссария записываются наименования тем, вопросов и выставленная преподавателем оценка (Табл.1).

Таблица 1.

**Наименование тем, вопросов и выставляемая преподавателем оценка**

<b>Наименование тем, вопросов</b>	<b>оценка</b>
<i>Электромагнитная индукция</i>	5 (отл)
1. Явление и ЭДС электромагнитной индукции.	
2. Преобразование энергии. Правило Ленца.	
.....	
n. Вихревые токи	
....	
<i>Однофазные электрические цепи переменного тока</i>	4 (хор)
1. Основные понятия	
2. Величины, характеризующие синусоидальную ЭДС. Фаза и сдвиг фаз.	
.....	
n. Сложение синусоидальных величин.	
....	

Вторая и последующие страницы глоссария разлиновываются на столбцы (номер вопроса; вопрос; ответ; самооценка). Студент должен включить в глоссарий все вопросы (и ответы на

них), тематика которых, соответствует учебной программе дисциплины. Количество вопросов в глоссарии при полном соответствии тематике учебной программы дисциплины, не рег-

ламентируется в сторону увеличения, но поощряется.

Так, темы «Электростатика» и «Постоянный ток» раздела «Электродинамика» курса физики являются основой для расчета электрических цепей в электротехнике. При подготовке глоссария по предмету на интегративной основе с курсом физики студентам предлагается обратить внимание на следующую тематику вопросов: основные свойства и характеристики электрического поля; проводники и диэлектрики; электрическая емкость; конденсаторы и емкостные элементы; способы соединения конденсаторов; энергия электрического поля заряженного конденсатора и т.д. Или такие

темы как «Магнитное поле» и «Электромагнитная индукция» являются основой для изучения цепей переменного тока. Поэтому студентам можно предложить рассмотреть следующую тематику вопросов: основные свойства и характеристики магнитного поля; элементы магнитной цепи; закон полного тока; магнитные свойства ферромагнитных материалов; петля гистерезиса; электромагнитные силы; электромагнитная индукция; самоиндукция, индуктивность и индуктивный элемент; взаимная индукция и взаимная индуктивность; вихревые токи и т.д. (краткий пример заполнения глоссария см. в табл. 2.).

Таблица 2.

## Пример заполнения глоссария

№	Вопрос	Ответ	Самооценка	
	<u>Электростатика</u>			
	...			
4	Точечные заряды	Заряженные тела, размеры... которых много меньше расстояния между ними	5	
5	Электростатическое поле	Поле неподвижных... электрически заряженных тел, заряды которых не изменяются во времени	4	
6	Взаимодействие зарядов	Одноименные заряды... отталкиваются, разноименные – притягиваются	5	
	...			
37	....		3	

Графа «Самооценка» нужна для самоконтроля степени усвоения студентом понятий включенных им в глоссарий, а список использованной литературы – отражает трудоемкость выполненной работы. На предпоследней странице глоссария размещается

«шахматка», в которую студент в соответствии с рассмотренными понятиями, вносит свои оценки, что позволяет ему увидеть и проанализировать уровень подготовки по изучаемой дисциплине.



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0					5	4	5			
10										
20										
30								3		
...										

По «шахматке» видно, что на вопрос № 37 студент поставил себе оценку «удовлетворительно», это означает, что требуется дальнейшая проработка, осмысление и заучивание этого вопроса по теме. Только после доучивания и ликвидации поставленных себе «троек» и «двоек», студент может идти сдавать зачет по темам глоссария преподавателю. Оказалось, что записать определение – это одно, а воспроизвести его – это совсем другое, требуется понимание смысла определения. Работа с глоссарием позволяет студенту подготовиться к выполнению и защитах лабораторных и практических работ (которых в «Электротехнике» более 15), а также к текущему зачету и успешной сдаче экзамена по дисциплине. Число терминов, формул, определений по дисциплине «Электротехника» велико и превышает 140

наименований, поэтому целесообразно разрешить студентам использовать свой глоссарий и на зачете, и на экзамене, поскольку неумение решать задачи по электротехнике гарантирует студенту получение неудовлетворительной оценки даже при правильных ответах на теоретические вопросы.

Проверка глоссария преподавателем осуществляется в два этапа: сначала оценивается аккуратность заполнения и полнота объема глоссария, затем при опросе, или компьютерном тестировании оценивается степень усвоения учебного материала. В табл. 3 приведен фрагмент тестирования по теме «Единицы физических величин» на уровне межпредметной интеграции дисциплин: «Физика» – «Электротехника»- «Электронная техника» – «Электротехнические измерения».

Таблица 3.

## Фрагмент тестирования

Вопросы	Ответы			
1. К основным единицам СИ относятся:	метр грамм секунда ампер кандела	метр грамм секунда вольт кандела	метр кило- грамм секунда ампер кандела	метр кило- грамм се- кунда моль градус
2. 1 пикофарада – это...	$10^{-12}$ Ф	$10^{-11}$ Ф	$10^{-10}$ Ф	$10^{-9}$ Ф

Компьютерное тестирование удобно использовать и на лабораторном занятии, поскольку часть работ по электротехнике, электронной технике, электротехнических измерений выполняются в виртуальном режиме с использованием программы EWB «Multisim». С этой целью в основу раз-

работки заданий, задач, составления тестов могут быть положены следующие принципы: от понятия к определению – от определения к понятию; от признака к понятию – от понятия к признаку; от примера к понятию – от понятия к примеру, варианты которых представлены в табл. 4.

Таблица 4.

## Варианты заданий

№	вопрос	ответ	балл
1	Как изменятся эквивалентное сопротивление $R$ и ток $I$ , протекающий до разветвления электрической цепи, с увеличением числа параллельно включенных сопротивлений?	1 $R - \uparrow, I - \downarrow$ 2 $R - \downarrow, I - \uparrow$ 3 $R - \downarrow, I - \downarrow$ 4 $R - \uparrow, I - \uparrow$	
2	Какой способ соединения конденсаторов приводит к увеличению емкости?	а) параллельный б) последовательный	
3	Амперметр включают в цепь***, вольтметр ****нагрузки		
4	Единица измерения произведения $I \cdot U$ называется	Ватт, Сименс, Ом, Ампер,	
5	Два конденсатора $C_1 = 3$ мкФ и $C_2 = 6$ мкФ соединены последовательно. Какова эквивалентная емкость?	1. 2 мкФ      2. 4 мкФ 3. 9 мкФ      4. 18 мкФ	
6	Определите напряжение на нагрузке при питании её четырьмя последовательно соединенными батареями с ЭДС $E = 6$ В и сопротивлением 20 Ом каждая, если ток в цепи равен 0,1 А	1. 24 В 2. 16 В 3. 8 В 4. 4 В	
7	Каково общее сопротивление, при параллельном соединении: $R_2 = 2$ Ом; $R_3 = 3$ Ом; $R_3 = 6$ Ом ?	1. 1 Ом      2. 2 Ом 3. 4 Ом      4. 8 Ом	
8	Какой из элементов не обязателен в простейшей электрической цепи?	1. источник 2. амперметр 3. провода 4. потребитель	
9	Запишите единицы измерения реактивной мощности в цепях синусоидального тока		
10	Магнитная индукция равна*** и измеряется в***	1. $B = \Phi / S$ [Вб]      2. $B = \Phi \cdot S$ [Вб] 3. $B = \Phi / S$ [Тл]      4. $B = \Phi \cdot S$ [Тл]	

11	Как называется режим, при котором определяют коэффициент трансформации $k=w_1/w_2=E_1/E_2=...$	1. рабочий 2. короткого замыкания 3. холостого хода 4. номинальный	
12	В цепи синусоидального тока амплитуда тока связана с действующим значением соотношением	1. $I_m=1,41 I$ 2. $I_m=I/1,41$ 3. $I_m=1,73 I$ 4. $I_m=I/1,73$	
13	Циклическая частота обозначается ***, измеряется в ***	1. $f$ [Гц] 2. $f$ [1/c] 3. $\omega$ [Гц] 4. $\omega$ [1/c]	
14	$C=0,1$ мкФ, частота питающего напряжения 10000 1/с, каково емкостное сопротивление?	а) 10 Ом      в) 100 Ом с). 1000 Ом      d) 10000 Ом	
15	Допишите недостающие символы в формулу для расчета скольжения асинхронного двигателя	$s=(n - n ) / n$	
16	Какую синхронную скорость вращения магнитного поля статора имеет асинхронный электродвигатель, питающийся от сети переменного напряжения 50 Гц и имеющий 3 пары магнитных полюсов?	1. 3000 об/мин 2. 750 об/мин 3. 1500 об/мин 4. 1000 об/мин	
17	На шкале измерительного прибора нанесены значки: 1,5 и W. Как они расшифровываются?		
18	Фазные токи равны $I_{ав}=I_{вс}=I_{са}=1$ А. Чему равны линейные токи	а) 1 А      в) 1,41 А с). 1,73 А      d) 3 А	
19	Как изображается на схеме п-р-п транзистор?		
20	Полупроводниковый диод (вентиль) включают в цепь для преобразования ...		

Привлечение студентов к самостоятельной практической работе в колледже способствует повышению качества обучения, формированию адекватной самооценки, усилению деловой направленности, повышению ответственности за результаты своего труда. В то же время самостоятельная работа студентов колледжа с глоссарием, позволяет сформировать у них по-

исковый стиль мышления, привлечь их внимание к интеллектуальной деятельности и познанию. Одновременно она дает возможность развить у студентов важнейший инструмент оперативного освоения действительности – умения осваивать не суммы готовых знаний, а методы приобретения новых знаний в условиях стремительного увеличения совокупных знаний мира.

**Источники:**

1. *Семакова В.В.* Дидактическая модель интегрированного курса «Физика и электротехника» для студентов ссуз // Дидактическая модель интеграции естественно-математической и общепрофессиональной подготовки на основе компетентностного подхода: научно-методическое

пособие / под науч. ред. С.Ю.Грузковой, Н.А.Читалина. Казань: Издательство «Данис», 2012. С.53-66.

2. *Читалин Н.А.* Принцип фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект // Известия Российской академии образования, 2011. № 1 (17). С.76-87.

*Зарегистрирована: 15.02.2013*

УДК 37.035.6

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*А.Г. Акберова*

*В статье рассматривается проблема создания этнокультурного образовательного пространства в республике Татарстан, которое способствует эффективности патриотического воспитания учащейся молодежи.*

**Ключевые слова:** *культурно-образовательное пространство, адаптивность, национально-региональный компонент.*

Модернизация системы образования существенно актуализировала проблему образовательно-воспитательной политики на региональном уровне. На первый план выдвигается необходимость определения приоритетных направлений развития региональных образовательных пространств, которым необходимы государственная поддержка, привлечение средств заинтересованных социальных институтов. Воспитание как социальный институт выполняет в обществе целый ряд функций, направленных на социализацию личности. Любой тип образовательных учреждений возникает из общественной потребности и связан с решением целого комплекса задач. На решение вполне

определенных задач направлена деятельность национальной школы, т.е. школы, транслирующей культурные (в широком смысле слова) ценности родного народа, включая язык и социально значимые традиции).

Этносоциальные процессы, которые в настоящее время прослеживаются в России, настоятельно требуют рассмотрения данных подвижек в образовании в более широком контексте, а именно с социокультурной и социально-политической точек зрения. Исходной посылкой такого подхода является признание того, что основным содержанием образовательного процесса является освоение личностью культурных ценностей. Данный подход предполагает анализ вопросов о целях

национального образования и возможных социальных последствиях его развития. Заметим, что, как ни странно, проблема цели рассматривается, как правило, отвлеченно, без учета региональной специфики. Углубляющийся диалог культур требует поиска модели тесного межкультурного взаимодействия народов. Проблема регионально-культурно-образовательного пространства в Татарстане показало, что данная проблема носит системный, комплексный характер, и требует выработки соответствующих подходов к ее решению. В самом общем виде употребление термина «пространство» предполагает его трактовку как комплекса содержательных, структурных, коммуникативных параметров и отношений. В тексте Закона «Об образовании» данный термин вводится в Статье 2: «Государственная политика в области образования основывается на ... принципе ...единства федерального культурного и образовательного пространства». Вторая статья Закона обозначает тот круг юридически не определенных, но достаточно ясных положений, задающих координаты современного российского «культурного и образовательного пространства». Эти координаты определяют суть принципов образовательной политики РФ, такие, как: приоритет общечеловеческих ценностей; гуманистический характер образования; приоритет жизни и здоровья человека; воспитание гражданственности и любви к Родине; приоритет свободного развития личности; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; автономность образовательных учреждений; общедоступность образования;

адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

Таким образом, образовательное пространство можно трактовать как результат конструктивной интегрирующей деятельности. В нем осуществляется взаимодействие образовательных сред и форм существования образовательного сообщества как социокультурного и социопсихологического феномена и имеет следующие характеристики:

- многофункциональность, то есть соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности;

- многопрофильность, то есть предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания (в том числе, технологий образования);

- адаптивность и изменчивость, то есть высокую степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию.

Таким образом, словосочетание «образовательное пространство», на основании нормы Закона «Об образовании» и взглядов ученых-педагогов предстаёт в следующей трактовке. Это, во-первых, сама возможность реализации на всем пространстве современного образования с рядом общих параметров, основанного на гармо-

ничном и свободном сочетании общечеловеческих ценностей, современных достижений глобальной мировой культуры, с одной стороны, и национально-культурных, а также территориально-культурных традиций территориальных сообществ, народов, этносов и субэтносов Российской Федерации – с другой. Во-вторых, ряд принципов и приоритетов образовательной политики, заявленных юридически и имеющих характер рамочных установок, обязательных для всех субъектов образования, на всех уровнях и на всех территориях России.

В-третьих, вариативное сочетание образовательных парадигм и практик (целей, содержания, технологий, организационных моделей), образовательных «институций» (образовательных программ, проектов, комплексов, систем разных уровней, ассоциаций, сетей), а также различных способов взаимодействий субъектов образования (учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ). При этом ограничителями столь многосторонней вариативности выступают вышеуказанные юридические рамки.

Очевидно, что современное российское образовательное пространство обладает такой характеристикой, как поликультурность. Однако в условиях Российской Федерации, сущность которой есть объединение ее народов и их культур, особенно в многоэтнических и многоконфессиональных, а стало быть, заведомо поликультурных российских регионах, поликультурность выступает среди других координат образовательного пространства в качестве одной из системообразующих.

В работе понятие «поликультурный образовательный регион» наполняется вполне определенным содержанием. Во-первых, специфическая часть федерального образовательного пространства, обладающая, по сравнению с другими «частями» преимущественной поликультурностью. Это, во-вторых, замкнутая, ограниченная территория (регион), обладающая в сфере образования относительной целостностью (политической, административной, ресурсной, социально-педагогической). При этом (в-третьих) социально-педагогическая специфика такого региона опирается на полиэтнопедагогический фундамент.

Проблемы воспитания, образования и социализации человека в полиэтнической, поликультурной среде актуализируются в условиях современных обществ вообще, и в современной России, в частности. В процессе социализации индивид приобретает знания, формирует взгляды, определенные модели поведения, необходимые для успешного участия в общественной жизни. Социализация способствует формированию определенного типа личности, соответствующего социальным, духовным и этническим запросам общества в конкретно-исторический период.

Этническая картина современной России, Татарстана во многом определяет приоритеты и в системе образования. Представителям того или иного этноса присущ своеобразный стиль поведения, который вырабатывается под воздействием многих факторов (природных, социальных и др.) на протяжении всей этнической истории. Природная и социальная среда обусловили не только особенности хозяйственной деятельности, но и характер фольклора, и другие стереоти-

пизированные формы жизнедеятельности людей. В связи с этим проблема культуры межнационального общения и межкультурного взаимодействия в условиях полиэтничного Татарстана приобретает особую значимость и актуальность.

Важно сохранять, развивать во взаимодействии этнокультурные особенности российские и этнонациональных групп (прежде всего региональных). Национально-региональный компонент призван сохранить единство образовательного пространства, создать благоприятные условия для усвоения культурно-образовательных ценностей этносов. Он позволяет направлять и строить деятельность преподавателей, исходя из интересов и особенностей региона, с учетом его полиэтничности. Этнокультурное взаимодействие предполагает формирование определенных норм, отражающих уровень взаимоотношений между представителями различной этнической принадлежности. Задача учебного заведения создать благоприятные условия для формирования и развития у студентов навыков межкультурного, межэтнического общения. В учебном заведении закладываются основы диалога различных этнических культур.

Таким образом, одной из форм, в рамках которой происходит взаимодействие и формирование навыков межэтнического, межкультурного диалога является этнокультурное образовательное пространство, которое можно определить, как условие обучения и воспитания индивида. В рамках этнокультурного пространства формируются этнонациональные особенности, ценностные ориентации, принципы и стереотипы поведения людей, представителей различных этнических общностей.

Практическая реализация данного комплексного подхода к данной проблеме возможна в рамках этнорегионального культурно-образовательного пространства. В его границах осуществляется процесс усвоения и трансляции субъектом этнонациональных и других гуманистических ценностей с учетом региональной специфики. Этнорегиональное культурно-образовательное пространство – это часть единого культурно-образовательного пространства Российской Федерации. В этой связи актуализируется идея совершенствования регионального этнокультурного образовательного пространства как необходимого условия социализации человека, становления этнического сознания и самосознания, сохранения и развития этнической культуры и совершенствования процесса межэтнического взаимодействия.

#### **Источники:**

1. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения. Волгоград: Перемена, 2004. 102 с.
2. Абрамов А.В. Становление и развитие современного российского патриотизма как явления патриотического сознания: автореф. дис. ... канд. полит. Наук. М., 2002. 26 с.
3. Александренков В.П. «Этническое самосознание» или «Этническая идентичность» // Этнографическое обозрение, 1996. №3. С. 13-22.
4. Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика, 1998. №3. С.16 – 23.
5. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения. Волгоград: Перемена, 2004. 102 с.

*Зарегистрирована: 15.12.2012*

УДК 378

## МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

*Л.Г. Богданова*

*Статья посвящена проблеме реализации модульно-компетентностного подхода в учреждениях среднего профессионального образования. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного конкурентоспособного специалиста соответствующего уровня и профиля, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Главным инновационным подходом в обновлении содержания среднего профессионального образования признан модульно-компетентностный подход, обеспечивающий формирование ключевых компетентностей у обучающихся.*

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, компетентностный подход, компетенции, ключевые компетентности, модуль, программа профессиональный модуль.

В социально-экономической жизни России происходят радикальные перемены, изменяющие существенным образом образовательные приоритеты профессиональной школы. Современный рынок труда ставит перед системой профессионального образования сложные и нестандартные задачи подготовки специалистов высокой квалификации. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Качественные изменения в профессиональной подготовке специалис-

тов невозможны без соответствующих изменений в содержании профессионального образования. Главным инновационным подходом в обновлении содержания среднего профессионального образования признан модульно-компетентностный подход. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [4]. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающихся, а умения разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных



ролей гражданина, члена семьи; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Спозиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Совокупность общих и профессиональных компетенций определяет квалификацию специалиста – его компетенцию. Компетенция характеризуется совокупностью знаний, умений, трудовых навыков и способностью работника самостоятельно применять теоретические и практические знания в работе. Определяющим фактором наличия компетенции является способность самостоятельно принимать решения, вести себя в конкретной ситуации, учиться, иметь склонность к предпринимательской деятельности. По мнению Г.В.Ярочкиной, С.А.Ефимовой «...способность сконцентрировать и применить знания, умения и опыт в конкретной профессионально-социальной ситуации характеризует компетенцию профессионально-успешной личности» [9].

Изучая образовательный процесс, исследователи О.Н.Олейникова, А.А.Муравьева и др. считают, что «ключевым принципом обучения, основанного на компетенциях, лежит ориентация на результаты, значимые для сферы труда» [7]. Таким образом, сегодня признается, что результатом образования должна стать компетенция специалиста.

Освоение компетентностного подхода современной российской школой неразрывно связано с необходимостью модернизации содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением целей и результатов образования. Сущность нового подхода состоит в целенаправленном развитии ключевых компетенций, основанных на готовности студентов использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Поставленная задача требует от учреждений существенно актуализировать содержание и повысить качество профессиональной подготовки на всех уровнях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества, интенсифицировать деятельность по укрупнению, интеграции профессий, решительно повернуть учреждения, прежде всего, начального и среднего профессионального образования, к потребностям территориальных рынков труда. Одним из механизмов решения поставленной задачи является введение в систему непрерывного профессионального образования программ, построенных на основе модульно-компетентностного подхода. Модульно-компетентностный подход представляет собой концепцию орга-

низации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Модульное обучение, его общие положения были сформулированы в конце 60-х годов XX столетия в США как альтернатива традиционному обучению, сконцентрировав в себе многие прогрессивные идеи, сложившиеся к этому времени в педагогической теории и практике. В мировом опыте модульное обучение было отнесено к инновационному виду обучения, основанному на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознаются программа обучения и собственная траектория обучения), характеризующемуся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и учебным модулям.

Изучение работ ведущих отечественных специалистов в этой области науки (Г.И.Ибрагимов, М.И.Махмутов, Г.В.Мухаметзянова, Н.А.Морева, П.И.Третьяков, Д.В.Чернилевский, П.А.Юцявичене и др.) позволяет установить значимость модульного обучения студентов профессиональной школы в условиях реализации модульно-компетентного подхода ФГОС нового поколения по следующим основаниям:

– обязательность проработки каждого компонента дидактической системы и наглядное представление его в модульной программе и модулях, деление содержания изучаемых дисциплин на внутрипредметные логически завершенные компоненты учебного материала (тема, несколько тем или разделов), предполагающих обяза-

тельный контроль. В зависимости от объема содержания, количества часов выделяется от 3-5 до 8-12 модулей;

– направленность на определение конкретных целей обучения по каждому модулю. В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения, моделью специалиста (квалификационная характеристика) и содержанием предмета устанавливается перечень знаний и компетенций, которые должен освоить студент, устанавливается система контроля за достижением конечной цели обучения;

– гармонизация соотношения знаний студентов и уровней подготовки. Так, нижний, репродуктивный уровень подготовки требует от студента элементарного воспроизведения знаний и умений; а более высокий, продуктивный – выводит студентов на творческий уровень;

– разработка системы заданий для каждого студента индивидуально. По каждому модулю предмета преподаватель планирует различные виды деятельности: это проработка проектов, решение задач, выполнение лабораторных работ, практических заданий, составление опорных конспектов, письменные или устные ответы по теоретическим вопросам [5].

Эти основания позволяют считать, что цель модульного обучения заключается в актуальных для современной системы профессионального образования направлениях развития личности обучаемого путем обеспечения гибкого содержания обучения, переосмысления и адаптации дидактической системы к индивидуальным возможностям, потребностям и уровню базовой подготовки студентов.

Ключевым принципом модульно-компетентного подхода выступа-

ет ориентация на цели, значимые для сферы труда. Отдельный модуль выступает целостной единицей образовательного стандарта по специальности или образовательной программе и обеспечивает комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования конкретной компетенции, которая обеспечивает выполнение конкретной трудовой функции, отражающей требования рынка труда.

Принцип модульного построения является логическим продолжением принципа функциональности. Модуль образовательного стандарта понимается как целостный набор подлежащих усвоению компетенций. Гибкость модульных программ профессионального образования основана на компетенциях и позволяет:

- оперативно заменять модули или обновлять их содержание при изменении требований к специалисту;

- дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний и умений путем комбинирования необходимых модулей;

- позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ.

Профессиональный модуль – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к заданным ФГОС результатам образования, и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности. Дидактическая структура модульной программы прогнозируется, проектируется и осуществляется на основе общих и специфических принципов.

Модуль, включенный в данную программу, представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Иными словами, модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений, обучаемых на выходе. Соответственно модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Если в традиционной системе обучения главной являлась взаимосвязь «Госстандарт – учебный план – дисциплина – студент», то в новой системе модуль становится одной из важнейших единиц, регулирующих и программу обучения, и деятельность преподавателей, и сам процесс обучения студента, и оценку знаний вплоть до получения соответствующей квалификации. Проектирование модульной программы осуществляется на основе анализа модели профессиональной деятельности специалиста, его знаний, компетенций (профессиональных и общекультурных), затем определяется перечень профессионально-педагогических дисциплин, необходимых для развития и образования студентов. На заключительном этапе разрабатывается модульная программа, включающая учебный план и комплект модульных программ учебных предметов. Для каждой модульной программы учебного предмета проектируется пакет обучающих модулей куда входят:

– нормативная и учебно-методическая документация (требования ФГОС нового поколения к минимуму содержания, уровню профессиональной подготовки выпускников по специальности и требования к культууроформирующим качествам выпускников профессиональной школы;

– примерный учебный план по соответствующей специальности;

– примерные учебные программы по всем дисциплинам примерного учебного плана и производственной (профессиональной) практике;

– примерный перечень кабинетов, лабораторий, мастерских и сооружений;

– профессиональная образовательная программа учебного заведения по соответствующей специальности;

– профессиональная образовательная программа учебного заведения (государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности (региональный компонент);

– требования образовательного учреждения к выпускнику;

– рабочий учебный план;

– планы учебных занятий;

– рабочие учебные программы по всем дисциплинам по выбору студентов и факультативным, производственной практике;

– программа итоговой государственной аттестации выпускников данной специальности;

– структура и содержание учебно-модульных компонентов (модульные программы деятельности преподавателей;

– методические и дидактические материалы в помощь студентам и преподавателям, советы по оформлению проектов, задания для самосто-

ятельной, исследовательской работы, глоссарии, литература, компьютерные технологии, слайды, рекомендации преподавателям по реализации структуры и содержания учебных модулей и проектных технологий;

– средства контроля (входной, рубежный, итоговый контроль).

Модульная программа любой дисциплины опирается на совокупность разделов и учебных тем: обязательных для всех студентов, по выбору студентов, интересующихся углубленным изучением той или иной дисциплины и изучаемых факультативно. В соответствии с такой программой каждый студент получает возможность самостоятельной реализации траектории личностного, профессионального и социокультурного развития.

На этапах внедрения и реализации ФГОС большое значение имеет научно-методическое обеспечение образовательного процесса. Обозначим приоритетные условия научно-методического обеспечения реализации модульно-компетентностного подхода в процессе преподавания профессиональных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования:

– разработка УМК, позволяющих реализовать компетентностный подход в процессе преподавания профессиональных дисциплин (педагогика, психология);

– отбор и реализация инновационных технологий, отражающих проектный, исследовательский, проблемно-развивающий, креативный, личностно-деятельностный характер;

– выявление критериев эффективности научно-методического обеспечения реализации модульно-компетентностного подхода в процессе

профессиональной подготовки студентов в УСПО в соответствии с критериально-диагностической базой формирования культуры гуманитарной образованности студентов профессиональной школы;

– специальная подготовка преподавателей к освоению НМО реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов УСПО.

Главная идея компетентностного подхода состоит в том, что нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни. Достижение нового качества образовательного процесса через реализацию модульно-компетентностного подхода, внедрение в учебный процесс современных педагогических и информационных технологий, изменение содержания подготовки с целью максимального его приближения к запросам рынка труда – вот основа профессиональной подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего профессионального образования.

#### **Источники:**

1. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография; под научной редакцией академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2011.

2. Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю. и др. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы / под редакцией

академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2011.

3. Компетентностный подход в реализации программ дополнительной подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования / Сборник материалов республиканской научно-практической конференции. Казань: РПЦ «Школа», 2009.

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С.3-12.

5. Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю. и др. Научно-методическое обеспечение формирования и развития общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы: Учебное пособие для преподавателей дисциплин гуманитарного цикла / под научной редакцией действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В.Мухаметзяновой – Казань: Издательств: «Данис» ФГНУ ИПП ПО РАО, 2012.

6. Незнамова Л.В. Условия эффективной реализации модульно-компетентностного подхода. // Среднее профессиональное образование. 2012. №6. С. 3-6.

7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: Учебное пособие. М.: Альфа-М, 2005. 288 с.

8. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.edu.ru/abmon/mo/Data/d09m619](http://www.edu.ru/abmon/mo/Data/d09m619)

9. Ярочкина Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. Методическое пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. 177 с.

УДК 37.01:378

## ФОРМАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

*Е.Ю. Левина*

*В статье представлена инфологическая модель педагогических процессов. Образовательная деятельность рассматривается как система процессов переработки информации, осуществляемая в динамическом режиме.*

**Ключевые слова:** *процессный подход, моделирование, инфологическая модель.*

Моделирование образовательных и социальных систем в настоящее время активно обсуждается во многих педагогических исследованиях. Выступая в роли универсального метода познания, моделирование отражает поиск путей развития образовательных систем, учебной деятельности, условий и средств реализации педагогических процессов, поскольку дает возможность выявления различных путей развития исследуемого объекта. Построение модели позволяет получить новую информацию о поведении объекта, выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся обнаружить при других способах анализа, проверить возможности достижения оптимума целевой функции варьированием параметров исследуемого процесса.

Идеи математического и информационного моделирования находят свое отражение в описательных, структурных, функциональных и эвристических моделях, представленных в педагогических разработках. Однако при анализе педагогических моделей возникают следующие проблемы: каким образом можно транслировать педагогическую модель, созданную для определенных педагогических условий; каковы границы применимости и ус-

ловия оптимальности педагогических моделей; как осуществить «гармонизацию педагогических парадигм»[5] и тенденций развития образования? Основные проблемы моделирования педагогических объектов, процессов и явлений, по мнению автора, заключаются в следующем:

1. Педагогические процессы обусловлены действием как закономерных, так и случайных причин, связанных с воздействием трудно предсказуемых факторов, при этом случайные комбинации воздействий на результат разнообразных событий маскируют наблюдаемые тенденции.

2. Задача педагогического моделирования значительно осложнена многомерными качественными, трудно измеряемыми параметрами области деятельности. Установление связей и зависимостей компонентов (связи происхождения, связи построения, связи содержания и управления), подбор показателей процесса, их количественная формализация является центральной процедурой моделирования.

3. В педагогической литературе отмечается, что принципиальным отличием социальных систем, в том числе и педагогических, является отсутствие одного оптимума состояния. Однако именно на результатах педа-

гогических измерений, комплексной количественной оценке качества образовательной деятельности основываются управляющие воздействия, и в целом управление обучением, поэтому таким важным компонентом педагогического управления является изучение свойств моделей, служащих для хранения и расширения знания о свойствах и структурах моделируемых процессов.

4. Ситуация в педагогической сфере значительно усложнена тем, что эксперименты по внедрению новых инноваций и педагогических технологий производятся в текущий учебный процесс, который конечен и не имеет повторов для каждого обучаемого. Таким образом, неудачный эксперимент может привести к недостаточно сформированному уровню знаний, а повторить его и повысить этот уровень для этих же обучаемых уже невозможно. Варьируя параметры динамических моделей образовательного процесса можно добиться оптимального значения параметров, которые и будут впоследствии внедрены в учебный процесс, позволив избежать многих трудностей. Это выводит задачи реализации моделирования педагогических процессов на одно из первых мест в теории и практике современной образовательной деятельности.

И, как следствие, формируется многомерная задача моделирования – разработка универсальной модели педагогических процессов, как синтеза представлений на основе общих и педагогических принципов, с включением целей и задач современного профессионального образования.

Модель педагогического явления или процесса должна быть способной замещать оригинал в формализован-

ных отношениях и открывать его новые свойства и возможности совершенствования, обеспечивая прогноз и делая его более полным и обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования фактов. Только на основе выполнения указанных требований, приводимые во многих исследованиях (теоретических и прикладных) схемы, таблицы, концептуальные описания, математические формулы приобретают статус модели и могут выполнять присущие ей функции: помочь понять суть, объяснить изучаемое, предвидеть результаты функционирования системы, обнаруживать «точки роста», разрывы в логической цепи поиска, проблемные зоны, а также производить прогностическую оценку возможных вариантов улучшения и обновления системы. Типовая классификация моделей любых процессов подразумевает два типа моделей:

– Статические модели, описывающие состояние исследуемого процесса в определенный момент времени при определенных условиях. Такого рода информационные модели, то есть совокупность информации, характеризующей свойства и состояние объекта, а также взаимосвязь с внешними явлениями, находят достаточно широкое воплощение в педагогической науке. Формализованные в виде текста, графиков, схем или алгоритмов модели, отражающие отдельные стороны педагогического процесса, несут функции выявления цели, структуры или взаимосвязи компонент процесса.

– Динамические модели, описывающие процессы изменения и развития систем при вариации параметров. Модели такого типа предполагают математическую формализацию и создание имитационных вычислительных моделей, которые не просто отражают реальность с той или иной степенью точности, а имитируют ее. Эксперимент либо многократно повторяется, чтобы изучить и оценить последствия каких-либо действий на реальную обстановку, либо проводится одновременно со многими другими похожими объектами. Поскольку образование отражает все социально-экономические быстро меняющиеся тенденции, то и сама модель образовательных процессов требует постоянного совершенствования и оперативного наполнения.

С.КБетяев указывает, что «следует различать реальный процесс  $f_1(t)$ , регистрируемый процесс  $f_2(t)$  и модельный процесс  $f_3(t)$ » [1]. Вопросы регистрации параметров траектории  $f_2(t)$  образовательных процессов зависят от множественных факторов – адекватности показателей процесса, объективности наблюдателей, надежности измерений и др. Зависимость  $f_3(t)$  определяется с помощью логической, математической или аналоговой модели. Если функция  $f_1(t)$  определяется развитием исследуемых образовательных систем, то функция  $f_3(t)$  – свойствами положенной в основу прогноза модели процесса. Таким образом, моделирование становится инструментом, позволяющим осуществлять управление педагогическим процессом наиболее оптимальным образом, с наименьшими отклонениями от запланированной цели, в том случае, если ее функционирование соответствует всем наблюдаемым фактам.

Образовательная среда как инновационное пространство образовательной, культурологической деятельности и финансово-экономических отношений описывает один и тот же объект на разных языках. Проблема реформ в том, что эти модели часто дают несовместимые, противоречивые результаты. Вопрос здесь не в гармонизации моделей или же самого модельного подхода. Необходима «модель стратегии образовательной деятельности, включающая в себя противоречивые локальные модели, каждая из которых подкупает кажущейся рациональностью» [2]. То есть необходимо создание общей модели оптимального образования, допускающей предельно широкое отражение этих парадигм на практике.

Хотелось бы заметить, что без содержательного информационного наполнения модели изучаемого процесса, возможность исследования структуры и параметров процесса превращается в просто удобную форму структурирования материала, неправомерно именуемых моделями. При моделировании на основе информационного концептуального анализа ситуации выявляются тенденции развития некоторого наилучшего сценарного проекта, планируются те изменения, которые обеспечат развитие желательных тенденций образовательного процесса. То есть изначально для моделирования какого либо педагогического процесса необходимо быть обеспеченным отправным ресурсом – педагогической информацией.

Информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса требует новых методов и новых познавательных парадигм. Основанием, охватывающим все сферы жизни, по



мнению автора, является информатизация, понимаемая не в узком технологическом смысле распространения компьютеров, компьютерных сетей и технологий, а как переход к иной общественной формации, объединению мировых человеческих и информационных ресурсов, «созданию структуры социального интеллекта» [3]. По сути, речь идет об инфологической (информационно-логической) технологии [4], позволяющей на основании и практическом знании фундаментальных законов информации, получать структурированные информационные ресурсы необходимого объема, уменьшать неопределенность, снижать уровень риска от недостатка информации, иметь прогнозные сценарии развития событий, генерировать новые знания.

Инфологический подход имеет распространение в теории информации и моделировании информационных систем, означая аналитическое выявление информационных потоков между объектами и построение схем их взаимодействия.

Применение инфологического подхода в управлении образовательными процессами, по мнению автора, снизит неопределенность системы и оптимизирует информационные потоки, позволит иметь информационное описание структуры всех педагогических объектов, отношений, связей и обеспечит непрерывность системы и взаимодействие ее компонент. При моделировании на основе информационного концептуального анализа выявляются тенденции развития сценарных проектов и осуществляется стратегическое планирование образовательных процессов.

В качестве средства моделирования нами предлагается инфологичес-

кая технология, конечный результат которой – разработка и реализация инфологической модели. Под инфологической моделью образовательной деятельности автор понимает формализованное описание совокупности педагогических процессов, позволяющее отразить показатели деятельности субъектов на основе эмерджентного взаимодействия информационных потоков между ними. Процесс обработки потока исходной информации сводится к выделению информации, которая может быть использована для ориентирования, активного действия, управления, т.е. в целях сохранения и совершенствования, развития педагогической системы.

В качестве примера рассмотрим инфологическое моделирование образовательной деятельности вуза, как совокупности педагогических процессов. Образовательная деятельность в вузе включает в себя следующие основные компоненты: психолого-педагогическую составляющую, как развитие и воспитание личности обучающегося; содержание образования, как передачу, прием, накопление, преобразование, хранение и применение учебной информации; менеджерскую (управляющую) компоненту, куда входит как управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, так и управление деятельностью вуза в целом.

Задача инфологической модели заключается в описании процессов образовательной деятельности, взаимосвязей между ними через информационные потоки и построении системы иерархичных процессов. Внутренние механизмы профессионального образования, определяются сложно-структурированными связями информаци-

онного обмена и взаимовоздействия, результаты которого необходимо согласовать по параметрам образовательных программ, необходимому учебно-методическому обеспечению, оптимальной организации образовательного процесса, связям с рынком труда.

Предлагаемая инфологическая модель (рис.1) образовательной деятельности концептуально содержит следующие компоненты:

– взаимосвязанные и взаимодействующие педагогические процессы (идентифицированные и описанные в терминологии процессного подхода с установлением ответственных лиц, входов, выходов ресурсов и способов передачи информации);

– информационные потоки данных циркулирующих между процессами и субъектами процессов образовательной деятельности;

– формат отношений между потоками данных (тип взаимодействия – «один ко многим» и «один к одному», обозначены в модели множественными и единичными связями) и эталонные показатели процессов;

– механизм обработки педагогической информации;

– систему динамического мониторинга педагогических процессов.

Форма представления модели и уровень ее детализации определяются целями моделирования, которая и становится критерием окончания моделирования. Конечным результатом этого процесса является набор тщательно взаимоувязанных описаний, начиная с описания самого верхнего уровня всей системы и кончая подробным описанием технологий обучения студентов, в том числе и индивидуальных образовательных траекторий.

Детализация инфологической модели происходит на этапе динамического описания образовательной деятельности вуза на уровне процессных информационно-поточковых моделей, то есть моделей, описывающих процесс последовательного во времени преобразования субъектов образовательной деятельности в ходе реализации образовательных технологий.

Параметрами педагогических процессов служит информация - показатели и критерии, по которым «владелец» текущего и следующего процесса в цепочке (ответственное лицо) может судить об эффективности процесса и удовлетворении его результатами. Необходимо отметить, что некоторую часть педагогической информации нельзя выразить через показатели. Например, такие, как методические материалы, психолого-педагогический портрет студента и т. д. Такая информация не выражена в числовой форме, но она может быть представлена в других видах отображения информации (схема, алгоритм, текст) и используется в неявном виде, задавая условия принятия решений и последовательность обработки информации.

Преимущество использования инфологического моделирования в моделировании социально-педагогических процессов заключается в возможности его использования на нескольких уровнях: системный уровень, включающий описание среды, объектов и субъектов образовательных процессов; статический уровень, заключающийся в определении связей и параметров образовательных процессов; динамический уровень, обеспечивающий построение модели на основе измеряемых параметров деятельности

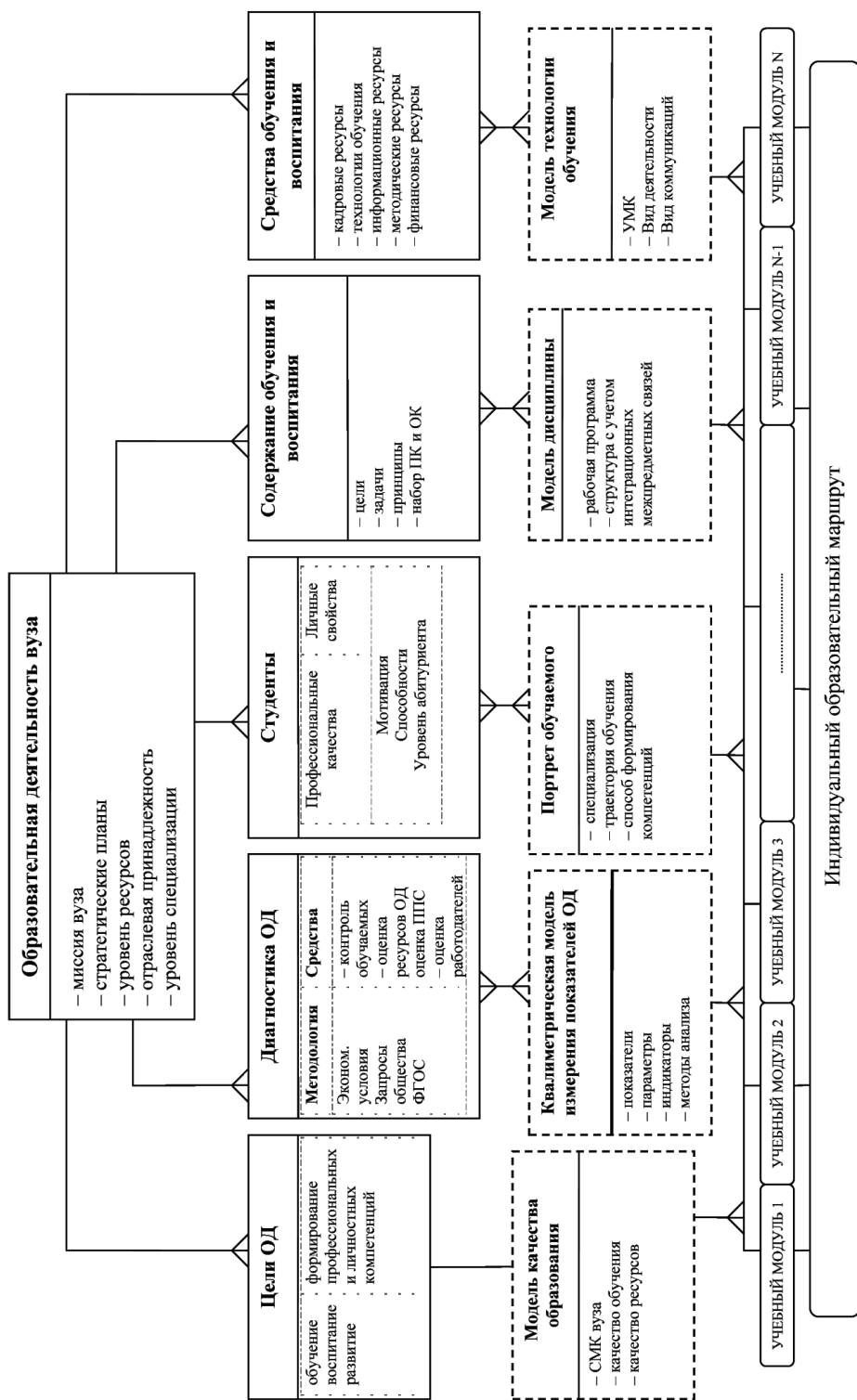


Рис.1 Инфологическая модель образовательной деятельности в вузе

в текущий временной период; операционный уровень, состоящий в реализации и практическом использовании модели образовательных процессов для стратегического управления.

#### **Источники:**

1. Бетяев С.К. Прогностика: первые шаги науки // Вопросы философии, 2003. № 4. С.23-28.

2. Лурье Л.И. Как формализовать образование // Материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.). Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2004. С. 12–22.

3. Ростовых Д.А. Социальный интеллект: актуальные проблемы исследования // Российское общество и государство в условиях информатизации: Материалы международной научно-практической конференции. М.: МОИУ, 2004. С.145-149.

4. Тупик Н.В. Информатика и термины // Современные наукоемкие технологии, 2008. № 11. С.51-52. URL: [www.rae.ru/snt/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=5125](http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=5125) (дата обращения: 14.01.2013).

5. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. 352 с.

*Зарегистрирована: 22.03.2013*

УДК 378

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

***И.Г. Мустафина***

*В статье показана актуализация проблемы формирования у студентов межкультурной компетенции как ведущего средства осуществления поликультурного образования в условиях международной образовательной интеграции. Автор выделяет основные принципы, способствующие успешному формированию межкультурной компетенции у студентов на занятиях по иностранному языку, доказавшие свою эффективность в формировании данного вида компетенции.*

**Ключевые слова:** поликультурное образование, межкультурная компетенция, активность обучаемых, принципы, международная образовательная интеграция.

Модернизация российской профессиональной школы предполагает сегодня активизацию ее международной деятельности, развитие процессов академической мобильности студентов и преподавателей, углубление международного сотрудничества и партнерства. Международная образовательная интеграция актуализиро-

вала также вопросы реализации компетентностного подхода в подготовке будущих конкурентоспособных специалистов в средней профессиональной школе, который не противопоставляется знаниевому, а особо подчеркивает роль опыта и умений практически применять полученные знания [1; 3]. Это определяет его перспективность

в проектировании и реализации личностного содержания образования, в том числе и при изучении студентами иностранных языков (ИЯ), «стратегической целью которых сегодня является приобщение личности обучаемого к культуре других народов посредством взаимодействия с ними в едином образовательном пространстве» [4, С.83].

Формирование межкультурной компетенции в условиях международной образовательной интеграции, «сущностными характеристиками которой становятся взаимное сближение, взаимозависимость и взаимодополняемость национальных образовательных систем, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и формирование единого образовательного пространства» [2, С.111], вносит значительный вклад в формирование гармонично развитой личности и обусловлено как требованиями современного этапа модернизации российского образования, так и процессами его глобализации и интернационализации.

Принимая во внимание, что овладение ИЯ становится средством общения и взаимопонимания, сегодня особо подчеркивается о необходимости создания условий для формирования межкультурной компетенции, которую мы определяем как интегрированную характеристику личности, включающей в себя знания, умения, способы и опыт межкультурной деятельности, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека. То есть речь идет не только о повышении уровня овладения иноязычным

общением, а о приобщении личности к другой культуре и приобретении опыта взаимодействия с носителями другого языка; и иностранный язык, являясь способом общения и самореализации во внешнем мире, становится реально востребованным, и статус его как учебной дисциплины значительно возрастает.

Развитие межкультурной компетенции базируется на страноведческих и социокультурных знаниях, и без знания социокультурного фона вряд ли возможно сформировать выше названную компетенцию даже в ограниченных пределах. А это значит, что процесс овладения межкультурной компетенцией следует проектировать так, чтобы сведения о жизни, быте, культуре страны постоянно и практически использовались в речевом поведении студентов, т.е. в социальном контексте. Это способствует развитию у студентов данной компетенции и позволяет им осуществлять плодотворное общение с представителями культуры изучаемого языка.

Воспитательный потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании межкультурной компетенции достаточно высок. Образовательная область ИЯ может внести огромный вклад в формирование толерантного сознания и способности перехода к диалогу как доминирующей форме коммуникации между поколениями. Поэтому задача преподавателя сформировать уважительное отношение к мировой культуре без принижения российской многонациональной культуры; сформировать положительные психологические установки по отношению к другому народу, которые формируются не только в процессе обучения, но и в семье, в социальном окружении, в процессе изучения как иностранного, так и родного языка.

Язык и культура сегодня настолько тесно взаимосвязаны, что любое освоение ИЯ и овладение им предполагает и определенную степень аккультурации (т.е. студенты в результате общения с носителями изучаемого языка приобретают те или иные формы культуры данного народа). И чем лучше человек владеет иностранным языком, тем выше ожидания носителей языка в области межкультурной компетенции собеседника-иностранца. Если такой человек игнорирует культурологические специфические особенности в словах, грамматических структурах, жестах, то его просто могут заподозрить в невоспитанности, что затруднит в дальнейшем плодотворную коммуникацию. При отборе содержания учебного материала по ИЯ на занятиях в нашем техникуме мы учитывали следующие критерии:

– *критерий социокультурной ценности* (включение фактов культуры изучаемого языка и национальной культуры, знание которых содействует формированию у студентов основ национально-культурной компетенции);

– *критерий страноведческой ценности* (одним из основных условий отбора знаний о культуре изучаемых народов должны быть их современность и общеизвестность);

– *критерий аттрактивности учебного материала* (демонстрация интересных, характерных только для данного народа сторон жизни с тем, чтобы формировать у студентов познавательные интересы, поддерживая их и на всех этапах обучения);

– *критерий функциональности* (использование активных лексических единиц, содержащих национально-культурную семантику изучаемого языка).

При работе с любыми учебно-методическими разработками преподавателю иностранных языков, по нашему мнению, следует придерживаться определенных методических принципов, которые позволят ему проследить последовательное усвоение студентами языкового и культурологического материала, накопление ими речевого опыта и развитие навыков общения. Все эти принципы, при комплексной реализации на занятиях, направлены на развитие способности студентов быть эффективными участниками межкультурной коммуникации, и, в конечном итоге, на формирование у них межкультурной компетенции

**Принцип единства практической, развивающей, воспитательной и образовательной сторон учебного процесса** означает, что проблемы образования, развития студентов и приобретения ими практических умений в устной речи, чтении, письме и аудировании решаются в неразрывном единстве. В этой связи необходимо, чтобы аутентичный текстовый материал давал студентам представление о реальной жизни страны изучаемого языка, его обычаях и традициях. Поэтому занятия надо насыщать текстами диалогического характера, в процессе работы с которыми студенты приобретают навыки общения в конкретных жизненных ситуациях именно в той форме, в которой оно реализуется носителями языка, что и воспитывает, помимо всего прочего, культуру общения.

Следует признать, что сегодня появилось множество зарубежных коммуникативно-языковых курсов, которые в некоторой степени опережают отечественные учебные пособия в реализации образовательной и воспитательной сторон учебного процесса.

Аутентичный текстовый материал, на котором они основаны, дает студентам более полное представление о реальной жизни, обычаях и традициях зарубежных стран. Учебные курсы насыщены текстами диалогического характера, что позволяет поддерживать интерес студентов к занятиям иностранным языком, мотивирует их речевые действия, а также воспитывает культуру общения. Здесь следует лишь добавить, чтобы студенты принимали не формальное, а непосредственное, живое участие в речевых ситуациях, для чего педагогу при необходимости надо вносить дополнительные пояснения к заданиям, если они не до конца поняты учащимися.

**Принцип системной реализации коммуникативной направленности** тесно связан с предыдущим. Коммуникативная направленность обучения обуславливает особый отбор материала по содержанию, выбор методов и приемов обучения, формы организации урока. В отличие от отечественных учебных пособий по иностранному языку, которые, за редким исключением, основываются, главным образом, на хорошо известных студентам реалиях из окружающей их жизни, в коммуникативных курсах используются исключительно те реалии, в которых «живет» язык, что делает эти курсы, с одной стороны, привлекательными, а с другой – требует от преподавателя достаточного опыта, знаний и владения внешними выразительными средствами, чтобы помочь студентам наглядно представить себе то, о чем идет речь, или же использовать их жизненный опыт. В данном случае преподаватель не только учит иностранному языку, но и трансформирует культуру, в которой он реализуется.

**Принцип познавательной активности** предопределяет поощрение

студентов к самостоятельным наблюдениям над языком, к работе по осмыслению коммуникативных функций лексики и грамматики, к самостоятельным выводам о формах выражения мысли в родном и иностранном языках. Таким образом, студент приобщается к моделированию языковых явлений, становится его активным участником и соавтором, развивая тем самым свои речевые способности.

При массированном введении языкового материала, когда готовые структуры запоминаются в заранее и четко очерченных ситуациях, создается опасность формального овладения языком без его осмысления. Тогда общение на уроке становится чисто учебными и поверхностным, не затрагивая личность учащегося (хотя при этом студенты могут достаточно бойко выдавать отработанные заранее диалоги), что противоречит сути коммуникативного обучения. В данном случае педагогу следует учитывать то обстоятельство, что перед ним студенты, а не студенты, хотя их интеллектуальные способности находятся уже в стадии наиболее интенсивного развития, и они могут запоминать значительный по объему материал. Очень важно здесь использовать и то, что у студентов довольно высокий уровень логического мышления, а значит, они способны к эффективному запоминанию путем сравнения, сопоставления, группировки.

**Принцип опоры на родной язык** помогает педагогу найти равновесие, при котором родной язык, с одной стороны, не заслоняет иностранный и не отягощает занятие, а с другой – инструкций и пояснений на родном языке должно быть достаточно, чтобы студент оперировал единицами иностранного языка вполне сознательно, а не приблизительно, понимая лишь их

общий смысл. Очевидно, что задания к текстам (чтение и аудирование), которые предполагают целостное восприятие, должны сохранять ту форму, которая предлагается в учебнике. Это, в свою очередь, создает комфортную языковую атмосферу, где нет боязни иностранного языка, не возникает языковой барьер и у студентов формируется догадка и объемный «пассивный» словарь. Тот же языковой материал, который подлежит продуктивному усвоению с последующим выходом в самостоятельные речевые высказывания, должен находить точные соответствия в родном языке. Тогда студент обретает уверенность в своих самостоятельных действиях.

**Принцип целостного подхода** проявляется в особой организации образовательного процесса, когда материал на иностранном языке действует на различные органы чувств студентов. Принцип целостного подхода эффективен, когда создается необходимость запомнить за короткий промежуток времени большое количество информации при ограниченных возможностях ее приема. Метод, основанный на принципе целостного подхода, заключается в том, что языковой материал подается то сразу на зрительный и слуховой анализаторы, то попеременно на один из них, например, преподаватель произносит слово или выражение, потом демонстрирует картинку или оговаривает ситуацию, называет и уточняет значение, а затем студенты повторяют его с закрытыми глазами, далее считывают с губ преподавателя (педагог не озвучивает его), закрепляют за каждым из слов определенный символ (число, фишку), угадывают слово по недостающему символу и т.д. В работе со словосочетаниями и отдельными фразами широко используются мимика, жесты, движения.

Таким образом, изучение иностранного языка следует рассматривать с двух позиций: с позиции студента (как интересное и увлекательное действие, в котором студенты берут на себя различные роли, расширяя свой языковой запас, приобретая новую информацию и закрепляя свои речевые навыки) и с позиции преподавателя (как творческий процесс по этой созданию и поддержанию атмосферы доброжелательности и психологического комфорта). Вышеизложенное дает возможность надеяться, что в условиях поликультурного образования студенты смогут преодолеть те или иные негативные линии своего развития, будут углублять свою духовную культуру и творческий потенциал и в присутствии нескольких языков, в конечном счете, расширять свое миропонимание, мировоззрение и культуру в целом.

#### **Источники:**

1. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование как фактор развития инновационной экономики // Известия Российской академии образования, 2009. № 4. С. 68-77.
2. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г. [и др.]. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства // Казанский педагогический журнал, 2009. № 2. С. 110-118.
3. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Электронный ресурс [Режим доступа]: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN)
4. The roles of language in the 21 century: Unity and Diversity / Novelty. Issues in Teacher Education. Vol., Num.1. 1999. p.83-87.

*Зарегистрирована: 01.03.2013*



УДК 316.6

## СУБЪЕКТНАЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ АВТОРОВ ГРАФФИТИ

*А.И. Белкин, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Р. Насыбуллин*

*Представлены результаты теоретического и эмпирического изучения психологического феномена психосоциальной субъектной идентичности авторов граффити; подтверждено, что граффити представляют собой психологический феномен конструирования психосоциальной субъектной идентичности.*

**Ключевые слова:** *граффити, идентичность, субъектная идентичность, идентификация, функции граффити, информационное общество, культура.*

Изучение феномена идентичности реализуется по нескольким направлениям. Первую линию анализа составляет изучение особенностей феномена идентификации и идентичности, вторую – анализ подходов известных специалистов к данным феноменам. Значение понятий «идентификация», «идентичность» и тем более субъектная идентичность входят в составе философского и психологического знания, при этом они несколько видоизменяется в зависимости от того, в русле какого концептуального подхода они рассматриваются. Как логическая категория идентичность означает отношение, члены которого тождественны друг другу. Тогда субъектная идентичность выступает как свойство субъекта деятельности в определенном социокультурном пространстве. В качестве категории метафизики идентичность (тождество) – это, прежде

всего, характеристика бытия и более фундаментальная категория, чем различие.

Впервые понятие «идентичность» стали анализировать философы Д.Локк и Д.Юм. В Америке этот термин завоевал особую популярность и стал широко использоваться в попытках установить феномен того, кем на самом деле является некто данный. В социологии, философии, психологии выделяют различные виды идентичностей (расовая или родоплеменная, культурная, профессиональная, идеологическая, религиозная и др.). Обратимся к размышлениям относительно дефиниций различных идентичностей, прибегнув к использованию метафор. Расовая или родоплеменная идентичность строится на констатации изначальных качеств той или иной расы, рода или племени, и/или же следования традициям той или иной

расы/рода/племени и даёт способность воспринимать друг друга в некоторых «начальных смыслах», либо «идентифицировать от», работать «на удержание» как, например, конкретной территории, так и некоторой информации, передаваемой из поколения в поколение. Так же она может действовать как «универсальный разделитель», где функция объединения скорее будет зеркальным отражением или даже побочным эффектом от разъединения, обособления от представителей иной расовой/родовой/племенной идентичности, живущими по соседству. Кроме всего прочего, расовая/родоплеменная идентичность, будучи возведённой в степень высшего объекта поклонения, не способствует, а нередко и мешает прогрессу.

Культурная идентичность как поле для взаимодействия допускает пересечения культур, так как в культурную среду может быть «принят» человек иной расовой идентичности, показавший достаточный культурный или же профессиональный уровень. Однако утрата культурной или иной идентичности ради обретения новой общей, универсальной, интернациональной в долгосрочной перспективе себя всё же не оправдывает действия субъекта, т.к. за выработкой модернистских культур неизбежно следует откат назад, вынуждающий искать иные способы идентификации. Профессиональная идентичность – это своего рода «вещь в себе» для каждого из участников общего процесса – тем больше, чем выше профессиональная специализация; при этом распределение внутренних ролей, равно как и владение результатом деятельности скорее будут отличать и разделять,

чем идентифицировать и объединять. Идентификация субъекта будет происходить «сверху – вниз», когда человек получает свою «роль», не всегда будучи согласным как с ней самой, так и с тем, что она ему принесёт в обозримом будущем.

Идеологическая идентичность как принадлежность к какой-либо партии или нации, которые являются идеологическими продуктами, изготавливаемыми под конкретные нужды согласно запросам конъюнктуры правящих элит, находящихся в тени (просьба не путать с клоунами, которых обычно показывают на заседаниях различных правительств, парламентов, съездов, советов и президиумов). При этом существование устойчивых национальных идентификаторов возможно и без сторонней идеологической политики, но подобные определения носят слишком общий характер. Например, когда называют некую общность словом «русские», «китайцы» или «норвежцы», то даже без детального рассмотрения особенностей каждой из них в сознании субъекта восприятия возникает самодостаточный образ, но лишь только начинаются попытки манипуляции им, как он нередко обрастает массой лишних, балластных смыслов. Нация, построенная на принципах субъектности и далее сама становящаяся субъектом отношений на более высоком уровне, может представлять из себя как динамически устойчивую, так и успешную с точки зрения прогрессивного развития систему.

Религиозная идентичность объединяет сходные идентичности персональной веры или ориентации на один эгрегор, при этом разделяя с другими идентичностями, имеющими

иную точку приложения силы. Индикатором религиозной идентичности выступает Бог как творец или Субъект, оставляя другими «микросубъектам» роль лишь зависимого, ведомого, «раба божьего», а нередко и «агнца на заклание».

Субъектная идентичность рассматривается как принадлежность к некоторым высшим внешним категориям, но при этом определяемым и принимаемым исключительно внутренне каждым отдельным Субъектом согласно его воле и направленности внутреннего стержня, духа. Субъектная «суперпозиция» по отношению к окружающим Субъектам, существам, явлениям, средам и пространствам. В настоящее время взаимодействие Субъектов происходит, как правило, путём информационного обмена. Формирование субъектных структур идёт по схеме подобия «структур» или Субъекта более высокого порядка. Прогрессивное объединение и взаимодействие Субъектов строится по принципам «сетового конструктивизма» – т.е. практически без потерь для субъектной идентичности каждого из них, как составляющего единое целое Субъекта более высокого уровня (объединения), при этом высшие устремления «рядовых» Субъектов могут как бы объединяться для решения определённых тактических задач, так и дифференцироваться в зависимости от их индивидуальных особенностей.

В настоящее время большинство исследователей соглашались между собой в том, что феномен общины как индикатор идентичности устаревает, и современные люди остались без четкого чувства идентичности. Например, Ж.Деррида считает, что идентичность

как знак принадлежности человека всегда адресована множеству получателей [2]. М.Фуко связывает формирование идентичности с дисциплинарной властью [5]. В.С.Малахов подчеркивает, что идентичность проявляется как отношение индивида к себе самому, его «самопринадлежность», тогда как в другом контексте идентичность характеризует принадлежность индивида к некоторому коллективу [3]. Многие подчеркивают историческую специфику феномена идентичности, считая, что процесс формирования идентичности ограничен и реализуется в пределах действия исторических сил и культур [2-6].

В психологической науке под идентичностью часто понимается определенное чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других. Под идентификацией соответственно понимается непрерывный процесс постепенного обретения или изменения идентичности. Большинство психоаналитиков считают, что «Я-идентичность» и «Другой» принципиально неотделимы друг от друга [2-6]. Особую роль в понимании специфики феномена идентичности сыграли работы Д.Мида, Э.Фромма, С.Холла, Э.Эриксона и др. Классическое понимание идентичности предложено С.Холлом, согласно которому «так называемые «идентичности» своеобразно конституируются в рамках репрезентации, а не за ее пределами [7]. При этом подчеркивается отсутствие сущностного «Я», которое впоследствии подвергается выражению или репрезентации. Напротив, субъективность и идентичность конструируются в рамках дискурса. При этом, культурные идентичности пре-

терпевают постоянные изменения и нужно говорить скорее не об идентичности как о чем-то законченном, а об идентификации, рассматривая ее как постоянный процесс. Особый взгляд на сущность и истоки идентичности и идентификации дает нам символический интеракционизм Дж.Миды, согласно которому, «Я» субъекта утверждается только в процессе социального взаимодействия с другими людьми, а идентификация – это процесс называния себя и помещения себя среди социально сконструированных категорий.

Э.Фромм рассматривает потребность в идентичности как одну из важнейших человеческих потребностей [3]. По мнению Э.Эриксона, идентичность можно определить как «субъективное вдохновенное ощущение тождества и целостности». Идентичность является процессом, локализованным в ядре не только индивидуальной, но и общественной культуры. Идентичность представляет собой характеристику переживания самопринадлежности, уникальности собственного бытия субъекта, которая определяется историческими факторами и формируется через его отождествление с определенными социальными группами.

При этом идентичность и идентификация не всегда наполнены содержанием и смыслом. В определенном смысле, идентификация – это механизм, с помощью которого идентичность приобретает субъектом или переносится им на другие объекты. Тогда, идентичность (англ. *Identity*) – свойство человека, связанное с его ощущением собственной принадлежности к определенной группе – политической партии, народу, религиозной

конфессии, расе и пр. Идентичность – свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях и является результатом осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, субъекта деятельности и социальных отношений, отличающейся от другого.

Данные размышления особенно касаются феномена субъектной идентичности, «зачатки» проявления которой мы наблюдали, изучая «творчество» граффити субъектов нелегитимированной деятельности [1]. Исследование настенных граффити проводилось на базе 14-ти высших учебных заведений (основная выборка) и 12-ти различных учреждений начального профессионального образования (контрольная выборка) городов Самары и Казани. Соответственно было обследовано 5193 и 992 единиц эмпирического материала (n=6185). Отбирались все настенные надписи и рисунки, которые можно идентифицировать как граффити. Граффити – это любая надпись, знак, изображение, нанесенные на предметы частной и общественной собственности, выполненные от руки и носящие неинституциализированный характер. В качестве единицы контекста рассматривалось каждое отдельное неинституциализированное высказывание – граффити. Частота упоминаний категорий и подкатегорий в единицах контекста фиксировалось как сегментарная, тематическая, а не терминологическая. Так, если граффити включало в себя термины, выражающие функцию персональной идентификации, то это высказывание относилось к данной категории независимо от того, сколько раз в высказы-

вании будут фигурировать термины (словосочетания), относящиеся к подкатегории персональной идентификации. Объем упоминаний категорий и подкатегорий контент-аналитического исследования подсчитывался в количестве единиц граффити.

Правомерно также выделить функции граффити, которые отражают то, для чего предназначена деятельность объекта, а также последствия этой деятельности и ее связь с другими субъектами. При этом, сами функции граффити отражают субъектные смысловые особенности надписей и рисунков, а также особенности существования высказываний-граффити в рамках всей психосемиотической системы граффити. Они отражают индивидуальные смысловые и социально-психологические особенности надписей и рисунков. Функции граффити – это психосемиотические регулятивы поведения. Критерием отнесения граффити к идентификационной функции служило наличие основного выделяемого объекта, отличного от самого индивида – персонажа, группы, символа при отсутствии негативного отношения к данному объекту. Среди идентификационных граффити встречались как персонажные граффити, так и граффити социальной идентификации и символические идентификационные граффити. Также были выделены две локальные идентификационные функции граффити – социальная (идентификация с социальной группой – индикатором здесь служили надписи, представляющие собой названия социальных групп или стремящиеся подчеркнуть их элитарность) и персональная (имена, клички, наименования персонажей).

Результаты исследования, их обобщение и прогнозирование позволили нам считать, что основной массив собранных граффити составили надписи простого, понятного содержания, в то время как рисунков, символов и чисел оказалось мало. Практически не встречались яркие графические изображения, письменная ментальность доминировала над образным рядом. Яркой особенностью многих граффити являлась недосказанность, обрывочность, пропуск слов в предложениях. Преобладали надписи на русском языке, хотя иногда, особенно в учреждениях высшего профессионального образования, встречались надписи на английском языке – языке информационной культуры. В некоторых учреждениях начального профессионального образования преобладали наружные, публичные настенные граффити, в то время как в других – внутренние, личные. В высших профессиональных учебных заведениях настенные личные граффити преобладали над публичными и были менее типизированными, более разнообразными по тематике. Некоторая часть надписей не поддавалась смысловому прочтению. Тематика граффити была связана в основном с обозначением себя или какой-то социальной группы, редко встречались граффити-вопросы, диалоги между авторами граффити. Эмпирический материал фиксировался автором в письменной форме и с помощью фотоаппарата.

Граффити, реализующие идентификационную функцию, составили большинство в основной (42,9%) и контрольной (56,3%) выборках. Граффити, представляющие собой выражение потребностей их авторов в прина-

длежности и любви, также оказались самой многочисленной группой неинституционализированных надписей и рисунков – 51,1% в основной и 61,5% – в контрольной выборках. Следовательно, можно говорить о том, что ведущей функцией в обеих выборках является идентификационная функция, но при локальном анализе выясняется, что в студенческой группе доминирует функция социальной, а в группе учащихся – персональной идентификации. Таким образом, для студенческой группы, в большей степени, характерно стремление к обретению психосоциальной идентичности, маркировка принадлежности к референтной социальной группе, в то время как конструирование психосоциальной идентичности в группе учащихся выступает в латентной форме и направлено на отождествление с группой авторов граффити.

Можно считать, что в целом граффити представляют собой актуальное для современной молодежной культуры массовое социально-психологическое явление, которое служит средством конструирования психосоциальной субъектной идентичности авторов граффити в постсовременную эпоху. При этом молодые люди через надписи и рисунки конструируют психосоциальную идентичность маргинального характера. Значительную часть граффити учебных заведений начального и высшего профессионального образования (г.Самара и г.Казань) составляют надписи, реализующие персональную идентификационную функцию. Обозначение своих имен и инициалов, по нашему мнению, следует интерпретировать, прежде всего, как способ идентификации с определен-

ной большой социальной маргинальной группой, имеющей возрастную и социальную специфику, а именно – с группой авторов граффити.

Результаты исследования показывают, что процессы идентификации с группой авторов граффити в большей степени выражены среди учащихся учебных заведений начального профессионального образования г.Самары, в то время как среди учащихся учебных заведений высшего профессионального образования г.Казани, в большей степени, представлены неинституционализированные надписи и рисунки, реализующие функцию социальной идентификации. Это высказывания, свидетельствующие об отождествлении авторов граффити с какой-либо малой социальной группой и в гораздо меньшей степени – с большими социальными группами. На индивидуальном уровне через граффити субъект, прежде всего, получает возможность удовлетворения важнейшей социальной потребности – потребности в идентичности. Возрастающие сложности идентификации психосоциальной субъектной идентичности обуславливают обращение части молодежи к неинституционализированной изобразительной деятельности как средству её конструирования.

Динамика граффити заключается в увеличении числа граффити, реализующих функцию персональной идентификации. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что граффити перестают выполнять ряд социально-нормированных функций. В настоящее время основным средством и доминантным типом граффити становится информационная подпись, которая является центральным семанти-

ческим сегментом, придающим смысл образно-знаковому ряду психосемiotической системы граффити.

Итак, граффити как феноменальное социально-психологическое явление представляет собой выражение молодежной контр-культуры. Данная изобразительная деятельность реализуется индивидуумами, мировосприятие которых антагонистично по отношению к социальным ценностям, имеющим институциализированный характер. При этом, субъектная идентичность представляет собой характеристику самопринадлежности, уникальности бытия субъекта, которая определяется историческими факторами и формируется через его отождествление с определенными социальными группами. Идентификация субъекта граффити – это механизм, с помощью которого идентичность приобретает субъектом, она, как правило, представляет собой отождествление с каким-либо социальным объектом или группой в процессе деятельности граффити. При этом психосоциальная субъектная идентичность конструируется в рамках определенного дискурса, а конкретные формы ее конструирования определяются историческими социокультурными факторами и проявляются в социальном взаимодействии субъектов, проигрываемых ими социальных ролях. При этом потребность в субъектной идентичности является одной из базовых потребностей личности.

Собственно граффити представляют собой феномен современной молодежной культуры, массовое социально-психологическое явление, которое служит средством конструирования психосоциальной субъектной идентичности авторов граффити. Граффити являются одним из способов конструирования психосоциальной субъектной идентичности в условиях существования человека в тотальной знаковой информационной среде.

#### **Источники:**

1. Белкин А.И., Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студентов нелегитимированной изобразительной деятельности // Казанский педагогический журнал, 2012. №2. С.138-142.
2. Деррида Ж. О почтовой открытке от Сократа до Фрейда и не только. Минск: 1999. 310 с.
3. Малахов В.С. Идентичность // Современная западная философия. М.: ТОН-Остожье, 1998. С.161.
4. Фромм Э. Ситуация человека – ключ к гуманистическому психоанализу // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. 234 с.
5. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Касталь, 1996. 345 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 128 с.
7. Hall S., Gay P (eds.) Introduction: Who Needs Identity // Questions of Cultural Identity. London, 1996. 234 p.

*Зарегистрирована: 27.12.2012*

УДК 316.6:378

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С АУТОАГРЕССИВНОСТЬЮ, СКЛОННЫХ К АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЯМ

*В.В. Герасимова*

*Алкоголизация и наркотизация представляет собой одну из форм саморазрушающего поведения. В целях повышения эффективности профилактической работы со студентами вузов установлены социально-психологические особенности студентов с аутоагрессивностью, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, выявлена связь аутоагрессивности и склонности к зависимостям.*

**Ключевые слова:** аутоагрессивность, аутоагрессия, склонность к алкогольной и наркотической зависимостям, профессиональное образование.

В России потребление наркотиков и алкоголя носит преимущественно молодежный характер. Оно локализовано в возрастной группе до 25 лет. Это подтверждается социальными и эпидемиологическими исследованиями [5]. В Татарстане общий уровень наркотизации составляет 25,6% от общей численности молодых людей в возрасте от 14 до 29 лет, вовлечены в активное потребление наркотиков 4,7% молодежи [4]. Доля злоупотребляющих среди студентов вузов составляет 32,4% [3].

Ряд современных исследователей рассматривает наркотизацию как форму аутоагрессии Д.И.Шустов [8], Б.П.Яковлев [9], И.Н.Хмарук [6], А.П.Ховрачев, Л.Н.Юрченко [7], которая представляет собой действия человека направленные на саморазрушение. Это положение является стратегическим для профилактики химических зависимостей и аутоагрессивного поведения. Опираясь на детерминанты социального поведения, такие как аутоагрессивность и склонность к зависимости, есть воз-

можность на донаркотическом этапе снизить риски саморазрушающего поведения. Проблема аутоагрессии у студентов в последние годы приобретает все большую актуальность в связи с ее широким диапазоном распространения: от суицидального поведения до отсроченного во времени саморазрушения в виде злоупотребления алкоголем и наркотиками.

Несмотря на широкое изучение исследователями в различных областях науки этой проблемы, недостаточно внимания уделяется предупреждению распространения этого явления в системе высшего профессионального образования. В современной студенческой среде присутствуют противоречия между: негативным отношением к алкоголизации и наркотизации и включенностью части студенчества в саморазрушающие формы поведения; участием студентов в мероприятиях, направленных на профилактику наркотизации и наличием контингента, допускающих в отношении себя аутоагрессивные действия в форме не-



медицинского употребления психоактивных веществ.

Цель нашего исследования состояла в выявлении социально-психологических особенностей студентов с аутоагрессивностью, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям; исследование проводилось с помощью методики «Ауто- и гетероагрессия» И.П.Ильина. Склонность к алкогольной и наркотической зависимостям (аддиктивные особенности) определялись по опроснику «Склонность к аддикциям» А.Н.Грязнова, Е.А.Чеверикиной. Исследование социально-психологических характеристик студентов проводилось с помощью: стандартизированного многофакторного метода исследования личности СМИЛ Л.Н.Собчик, опросника акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека, шкалы оценки уровня ситуационной и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера, Ю.Л.Ханина, методики диагностики и показателей форм агрессии А.Басса, А.Дарки, **методики исследования склонности к виктимному поведению** О.О.Андронниковой, анкетно-опросной методики «Рейтинг» М.Г.Рогова и А.Н.Грязнова.

Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS Statistics 6.0. Применялись процедуры линейного корреляционного анализа Пирсона и оценки достоверности различий по критерию Стьюдента. Достоверность определялась на уровне  $p < 0,05$ . Общая выборка исследования составила 592 студента (40% – юношей и 60% девушек) в возрасте от 18 до 26 лет. Средний возраст респондентов – 22 года.

По опроснику «Ауто- и гетероагрессия» Е.П.Ильина было определено, что аутоагрессивность выражена у 42%

обследуемых студентов. Студенты с гетероагрессивностью составляют 46% от выборки. У 12% студентов направленность агрессии равна по степени представленности. По методике «Склонность к аддикциям» А.Н.Грязнова, Е.А.Чеверикиной определено, что из числа студентов с аутоагрессивностью высокий показатель склонности к алкогольной и наркотической зависимостям имеют 33%, низкий показатель 24%.

Анализируя результаты студентов с аутоагрессивностью с высокой и низкой склонностью к зависимости, полученные по СМИЛ, можно сделать заключение о том, что для них характерна социальная уединенность, изоляция, ощущение отсутствия взаимопонимания как с другими, так и с собой. Они проявляют апатию, инертность, имеют чувство деперсонализации и отчуждения, чрезмерно увлекаются глубоко личностными, оторванными от жизни фантазиями.

По опроснику Леонгарда-Шмишека было установлено, что студенты с аутоагрессивностью и высокой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям достоверно различаются со студентами-аутоагрессантами, имеющими низкую склонность к зависимостям по показателям: гипертимности ( $t = 2,41$  при  $p < 0,05$ ), педантичности ( $t = 2,31$  при  $p < 0,05$ ), циклотимичности ( $t = 2,3$  при  $p < 0,05$ ), демонстративности и эмоциональности ( $t = 2,1$  при  $p < 0,05$ ), возбудимости ( $t = 2,00$  при  $p < 0,05$ ). Студенты с аутоагрессивностью и высокой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям характеризуются недостатком чувства дистанции в отношениях с другими, частой сменой настроения, а также зависимостью от внешних событий.

Полученные данные групп сравнения по методике оценки ситуационной и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера, Л.Ханина достоверно подтверждают то, что личностная тревожность ( $t = 2,04$  при  $p < 0,05$ ) у студентов с аутоагрессивностью с высокой склонностью к зависимостям представлена в большей степени, чем у студентов с аутоагрессивностью и низкой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям.

По методике Басса-Дарки нами было обнаружено, что студенты с аутоагрессивностью и высокой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям достоверно отличаются от студентов-аутоагрессантов с низкой склонностью к зависимости по показателям обиды ( $t=2,87$  при  $p < 0,05$ ), подозрительности ( $t=2,56$  при  $p < 0,05$ ), раздражительности ( $t=2,04$  при  $p < 0,05$ ). Отметим, что у студентов с аутоагрессивностью и высокой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям вышеуказанные показатели представлены в большей степени, чем у студентов с аутоагрессивностью и низкой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям.

Анализируя показатели шкал методики **исследования склонности к виктимному поведению** О.О.Андронниковой, нами было выявлено, что сравниваемые группы студентов достоверно отличаются друг от друга: по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению ( $t=3,48$  при  $p < 0,05$ ), по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению ( $t=2,34$  при  $p < 0,05$ ), по шкале реализованной виктимности ( $t = 2,35$  при  $p < 0,05$ ), по шкале склонности к гиперсоциальному поведению ( $t = 2,11$  при  $p < 0,05$ ). Обозначим, что у аутоагрессив-

ных студентов с высокой склонностью к зависимости вышеуказанные показатели представлены в большей степени, чем у аутоагрессивных студентов с низкой склонностью к зависимости [1].

Анализируя данные полученные по анкетно-опросной методике «Рейтинг» М.Г.Рогова и А.Н.Грязнова нами обнаружено, что в группах сравнения приоритетным блоком ценностей является общение. В группе студентов с аутоагрессивностью и с высокой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям общение сопряжено с удовольствием и увлечениями. В группе студентов с низкой склонностью к общению сопряжено с активной жизнью, по-видимому, это способствует повышению их адаптивности. Отметим, что для студентов-аутоагрессантов с высокой склонностью к зависимости блок ценностей «активная жизнь» имеет самое низкое значение, что позволяет компенсировать социальную невостребованность, незрелость, наполнять свою жизнь псевдозанятиями саморазрушающего характера.

Обобщая данные по ценностям студентов, можно заключить, что установлена взаимосвязь характеристик аутоагрессивности с ценностными ориентациями негативной направленности: структура ценностных ориентации у студентов с аутоагрессивностью и с высокой склонностью к зависимости деформирована, в ней преобладают социальные потребности над духовными и созидательными. Результаты, полученные по механизмам отношений студентов, сходных по показателю аутоагрессивности, но различающихся уровнем склонности к алкогольной и наркотической зависимостям, к лицам, не подверженным зависимостям свидетельствуют что, у студентов с

аутоагрессивностью с высокой склонностью к зависимостям от алкоголя и наркотиков ведущее место занимает механизм «эмоциональное эхо». Высокая значимость данного механизма может свидетельствовать о напряженности в собственных переживаниях, которая способствует умению замечать и понимать состояние окружающих лиц, фиксировать на них свое внимание. Мы склонны оценивать этот механизм как «дефицитарный», именно поэтому он настолько значим в этой группе.

Для студентов с аутоагрессивностью и низкой склонностью к зависимостям от алкоголя и наркотиков приоритетным механизмом отношений к лицам, не подверженным зависимостям, является «содействие». Данная категория студентов тяготеет к общению с лицами, ведущими здоровый образ жизни: они хорошо их понимают, осознают свои недостатки, которые могут оказать негативный эффект на общение. Студенты этой группы симпатизируют людям, ведущим здоровый образ жизни, так как это конгруэнтно их образу жизни.

При анализе данных механизмов отношений студентов с аутоагрессивностью и разной склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям к лицам, подверженным алкогольной и наркотической зависимостям, было определено, что приоритетным механизмом отношений студентов с аутоагрессивностью и высокой склонностью к зависимости от алкоголя и наркотиков является «эмоциональное эхо». Для них характерна общность переживаний, интересов, вариантов решения проблемных ситуаций. Они достаточно хорошо понимают и чувствуют друг друга.

У студентов с аутоагрессивностью и низкой склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям к лицам, подверженным алкогольной и наркотической зависимости, ведущее место занимает механизм «содействие». Им легче строить отношения с этой категорией, так как они не испытывают рядом с ними большого напряжения, они ощущают некоторое свое превосходство на их фоне, что придает им уверенность и значимость.

Ценностные ориентации, механизмы отношений студентов с аутоагрессивностью с высокой и низкой склонностью к зависимостям имеют существенные отличия, на которые в большей степени влияет выраженность их уровня склонности к зависимости. В целях определения наличия связи аутоагрессивности и склонности к алкогольной и наркотической зависимостям нами проведено сопоставление выборок студентов с ауто- и гетероагрессивностью по частоте встречаемости повышенной склонности к зависимости. Оно показало достоверность различий между процентными долями выборок аутоагрессивных и гетероагрессивных студентов, в которых отмечен высокий уровень склонности к зависимости ( $F=1,9$  при  $p<0,02$ ). Можно заключить, что студенты с аутоагрессивностью более склонны к зависимостям по сравнению со студентами, у которых преобладает гетероагрессивность. Для конкретизации полученных данных мы провели анализ по отдельным шкалам. Результаты анализа полученных данных с помощью коэффициента Фишера по шкале алкогольная зависимость показали, что студенты с аутоагрессивностью, склонные к алкогольной зависимости, достоверно

отличаются по процентным долям от студентов с гетероагрессией ( $F=2,59$  при  $p<0,01$ ). По шкале наркозависимости у сравниваемых групп студентов различия существуют на уровне вероятности ( $F=2,11$  при  $p<0,01$ ). Установлена связь аутоагрессивности и склонности к алкогольной и наркотической зависимостям у студентов.

В целях повышения эффективности профилактической работы со студентами вузов, руководствуясь полученными результатами исследования, нами были сформулированы практические рекомендации для психологической службы вузов. Они включают: выявление группы риска по показателям аутоагрессивности и склонности к аддикциям; проведение с ними тематической встречи, на которой обсуждаются проблемы сохранения психологического здоровья, определяются угрозы психологической безопасности, создается мотивация на прохождение тренинговой программы; проведение тренинговой программы, направленной на снижение уровня аутоагрессивности и склонности к зависимости от алкоголя и наркотиков, формирование у участников осознанной трезвости, которая способна обеспечить добровольный отказ от косвенных и прямых предложений приобщения к пронаркотическим и проалкогольным традициям, а также на повышение конкурентоспособности здорового образа жизни, приоритетности выбора конструктивных социально-полезных форм поведения [2]; проведение итогового среза по пакету методик. Студентам, прошедшим программу и показавшим высокую степень риска аддикций и аутоагрессии, рекомендуется консультация врача-психотерапевта студен-

ческой поликлиники. Разработанные программное обеспечение и рекомендации рекомендованы для использования в профилактической работе со студентами вузов Протоколом Экспертно-консультативного Совета при Антинаркотической комиссии в РТ (2012 г.).

Таким образом, студенты с аутоагрессивностью, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, отличаются свойственными им социально-психологическими характеристиками: тревожностью, недовольством собой, уходом от ответственности, фиксацией на негативных сторонах жизни, дистанцированием и отчуждением от семьи и профессионального сообщества, пребыванием в состоянии выученной беспомощности. У студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, существует связь между аутоагрессивностью и склонностью к алкогольной и наркотической зависимостям. Чем более выражен показатель аутоагрессивности, тем выше склонность к алкогольной и наркотической зависимостям. Реализация мероприятий по профилактике саморазрушающего поведения у студентов с аутоагрессивностью, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, актуальна и значима для сохранения биологического, психологического и социального компонентов их здоровья.

#### **Источники:**

1. Герасимова В.В. Студенты с аутоагрессивностью, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, как специфический объект профилактики аддиктивного поведения // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация (Материалы

международной научно-практической конференции 6-7 декабря 2012г.). М.:МГППУ, 2012. С.55-60.

2. *Герасимова В.В.* Технология профилактики алкогольной и наркотической аутоагрессии в системе образования // Актуальные проблемы профилактики наркомании и противодействия правонарушениям в сфере легального и нелегального оборота наркотиков (Сборник материалов XV международной научно-практической конференции 5-6 апреля 2012г.). Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. С.128-132.

3. *Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Асылова З.Р.* Становление личности в профессиональном образовании: психолого-медицинский аспект. Казань: Издательство «Печать-Сервис-XXI век», 2009. 152 с.

4. *Комлев Ю.Ю.* Социологический мониторинг наркоситуации подростково-молодежной среды. Казань: ЗАО «Новое знание», 2005. 124 с.

5. *Салагаев А.Л., Шашкин А.В.* Наркотизация молодежи в группах риска: от изучения к профилактике. М.: Моск. городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 118 с.

6. *Хмарук И.Н.* Особенности аутоагрессивного поведения в структуре эротических аддикций // Психическое здоровье и безопасность в обществе. Научные материалы Первого национального конгресса по социальной психиатрии. М.: ГЕОС, 2004. С. 128.

7. *Ховрачев А.П., Юрченко Л.Н.* Личностные основы аутоагрессии больных алкогольной зависимостью // Психическое здоровье и безопасность в обществе. Научные материалы Первого национального конгресса по социальной психиатрии. М.: ГЕОС, 2004. С. 128-129.

8. *Шустов Д.И.* Аутоагрессия, суицид, алкоголизм. М.: «Когито – Центр», 2004. 214 с.

9. *Яковлев Б.П.* Аутоагрессия: современные проблемы и тенденции: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 384 с.

*Зарегистрирована: 07.03.2013*

УДК 316.6:378

## ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ С НЕКОНСТРУКТИВНЫМИ ФОРМАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СКЛОННЫХ К АДДИКЦИЯМ СТУДЕНТОВ

*Э.Н. Гилемханова*

*В статье приведены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям. Представлены новые исследовательские данные о взаимосвязи проблем адаптации с неконструктивными формами социального взаимодействия у склонных к аддикциям студентов.*

**Ключевые слова:** адаптация, социально-психологическая адаптация, поведенческая стратегия, склонность к зависимости.

Исследование феномена и сущности адаптации человека в последние десятилетия является одной из самых актуальных проблем медико-биологических, психологических и социальных наук. На современной информационной стадии развития, общество и технологии достигли такого уровня, когда ряд ученых говорят об изменении социальных условий существования. Авторы «Психологической энциклопедии» Н.Сандберг, А.Уайнбергер и Д.Таплин [4] прогнозируют дальнейшее нарастание сложности существования как следствие увеличения доступа к информации и информационной перегрузки, «сдвиг убеждений» и упадок традиций. Трансформация самосознания сопровождается обесцениванием многих устоявшихся идентификационных категорий. Сложившаяся ситуация требует от человека гибкости в использовании механизмов адаптации к социуму.

В настоящее время адаптация – междисциплинарный, полисемантический термин, использующийся во многих областях знаний, как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля, как инструмент познания отдельных аспектов взаимодействия социальных и природных систем с окружающей их средой. Исследование особенностей адаптации студентов, склонных к аддикциям, является в последнее время одной из наиболее востребованных областей. Это связано прежде всего с неуклонным ростом потребителей психоактивных веществ и снижением возраста начала приобщения к аддикциям. Знание особенностей социально-психологической адаптации студентов, склонных к аддиктивному поведению позволит построить эффективные программы

по снижению уровня склонности к зависимости и целенаправленно воздействовать на мишени зависимостей, принимая во внимание компенсаторные механизмы социально-психологической адаптации склонной к аддикции личности.

Учитывая распространенность аддиктивного поведения в нашем социуме, важность его всестороннего рассмотрения для решения задач прикладной психологии, разработки мер по профилактике, а также актуальность его для решения проблем личностно-профессионального становления студентов, мы организовали данное исследование.

Целью эмпирического исследования являлось выявление особенностей социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимости.

В задачи исследования входило: а) выявление особенностей социально-психологической адаптации и копинг стратегий студентов склонных к алкогольной и наркотической зависимостям; б) сопоставительный анализ особенностей адаптации и копинг-стратегий студентов склонных к алкогольной и наркотической зависимостям.

Выдвинута основная гипотеза: студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимости имеют специфические особенности адаптации и поведенческие стратегии, оказывающие дезадаптирующее влияние и снижающие их личностную и социальную эффективность.

В исследовании нами были использованы следующие методики: 1) методика «Склонность к аддиктивному поведению» (А.Н.Грязнов, Е.А.Чеверикина) [1], разработанная

в лаборатории психологии личности ИПП ПО РАО; 2) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность 99» (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянин) [3]; 3) копинг-тест Р.Лазаруса [2]. Результаты опроса обрабатывались с помощью общей статистики (пакет STATISTICA 6.0), выборка - 300 студентов г.Казани, средний возраст респондентов - 22,5 года.

Согласно методики А.Н.Грязнова, Е.А.Чеверикиной выявлено, что склонность к алкогольной зависимости обнаруживается у 16% студентов склонность к наркотической зависимости - у 18% студентов. Согласно полученным по опроснику «Адаптивность 99» данным, студенты, склонные к алкогольной зависимости и наркотической зависимости, характеризуются как обладающие признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех их адаптации зависит от внешних условий среды. Студенты данной группы, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. У них возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий. По сравнению со студентами, не склонными к алкогольной аддикции, им сложнее адаптироваться к новым условиям деятельности. Они дольше входят в новый коллектив, им требуется больше усилий, чтобы адекватно ориентироваться в ситуации, и больше времени на выработку стратегии своего поведения. Они более конфликтны. В целом они обладают более низким личностным адаптивным потенциа-

лом по сравнению со студентами не склонными к алкогольной зависимости ( $t=5,67$  при  $p<0,01$ ) и студентами, не склонными к наркотической зависимости ( $t=5,67$  при  $p<0,01$ ). У студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям также отмечается неудовлетворительная нервно-психическая устойчивость. Согласно данным опросника у них низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности. В отличие от студентов, не склонных к аддиктивному поведению, уровень нервно-психической регуляции студентов, склонных к алкогольной зависимости ( $t=5,17$  при  $p<0,01$ ) и наркотической зависимости ( $t=6,37$  при  $p<0,01$ ) достоверно ниже. У студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, коммуникативные способности находятся на удовлетворительном уровне, в отличие от студентов, не склонных к алкогольной зависимости ( $t=5,17$  при  $p<0,01$ ) и наркотической зависимости ( $t=5,4$  при  $p<0,01$ ), у которых они развиты хорошо. То есть аддиктивные студенты более чем остальные могут испытывать затруднения в построении контактов с окружающими, проявлять вспышки агрессивности. Что касается моральной нормативности, у студентов, склонных к аддиктивному поведению она находится на удовлетворительном уровне, равно как и у студентов, не склонных к алкогольной зависимости. Тем не менее, у склонных студентов она достоверно ниже по сравнению со студентами, не склонными к алкогольной зависимости ( $t=4,51$  при  $p<0,01$ ) и наркотической зависимости ( $t=4,51$  при  $p<0,01$ ). Это

проявляется в том, что им сложнее адекватно оценить свое место и роль в коллективе, они менее чем сокурсники стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, также достоверно отличаются от студентов не склонных к зависимостям тем, что у них достоверно выше суицидальный риск ( $t=6,42$ ;  $t=8,61$  при  $p<0,01$ , соответственно).

Делая структурный анализ необходимо отметить, что все компоненты адаптивности в описываемых группах тесно взаимосвязаны. При этом единственным отличием является то, что у склонных к алкогольной и наркотической зависимостям студентов моральная нормативность не связана с особенностями коммуникации, в отличие от не склонных, где она имеет слабую достоверную прямую корреляцию ( $r=0,3$  при  $p<0,01$ ).

Анализируя применяемые в поведении стратегии выявлено, что у студентов, склонных к алкогольной зависимости, более выражены в поведении конфронтационный копинг ( $t=3,63$  при  $p<0,01$ ) и дистанцирование ( $t=2,9$  при  $p<0,01$ ). Также для них более характерна стратегия бегство избегания ( $t=3,48$  при  $p<0,01$ ). То есть для студентов, склонных к алкогольной зависимости более характерны либо агрессивные усилия по изменению ситуации, что предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску, либо усилия, направленные на отделение от ситуации и уменьшение ее значимости. Также они более часто, чем их сверстники прикладывают усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Что касается группы студентов, склонных к наркотической зависимости, для них более характер-

ны, как и для студентов, склонных к алкогольной зависимости (по сравнению со студентами не склонными к зависимостям) конфронтационный копинг ( $t=2,48$  при  $p<0,01$ ) и бегство-избегание ( $t=2,43$  при  $p<0,01$ ). Студентов, склонных к наркотической зависимости, отличает от не склонных к зависимостям студентов отчужденность по отношению к социальной поддержке ( $t=2,16$  при  $p<0,01$ ), им менее свойственно планировать решение проблемы ( $t=2,9$  при  $p<0,01$ ) и положительно переоценивать ситуацию ( $t=2,98$  при  $p<0,01$ ). Имеется специфика взаимосвязи адаптированности и копинг стратегий у студентов. Если у не склонных к алкогольной зависимости студентов снижение личностного адаптивного потенциала, нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей и моральной нормативности находит выражение в поведении через выбор стратегии бегство-избегание, то у склонных к зависимости это выражается в более агрессивной форме поведения - конфронтационном копинге. У студентов, склонных к наркотической зависимости, риск самоубийства связан с положительной переоценкой (с тем, что они считают себя иными великими и непонятыми, и им либо кажется что им тесно в окружающем мире либо они хотят уйти с гордо поднятой головой, потому что их не понимают). В то же время как у студентов не склонных к наркотической зависимости положительная переоценка наоборот снижает риск суицидального поведения.

Сравнительный анализ особенностей адаптированности и применяемых копинг стратегий студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, позволяет сде-



лать вывод о том, что данные группы идентичны по адаптивности. Они менее эффективны в результате низкого личностного адаптивного потенциала, менее развитых коммуникативных способностей. В результате для обеих групп более предпочтительными поведенческими стратегиями становятся конфронтационный копинг и избегание. Также для склонных к алкогольной зависимости характерна стратегия дистанцирование. Однако, анализ на достоверность различий показывает отсутствие принципиальных отличий в частоте выбора той или иной стратегии в группах, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям.

Выводы: студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям имеют специфические особенности адаптации и поведенческие стратегии, оказывающие дезадаптирующее влияние и снижающие их личностную и социальную эффективность. Для студентов, склонных к алкогольной зависимости характерны конфронтационный копинг, дистанцирование, бегство или избегание проблемы. Для студентов, склонных к наркотической зависимости, характерными являются дистанцирование, бегство или избегание, частый отказ

от поиска социальной поддержки, планирования решения проблемы, а также концентрация на негативных сторонах ситуации при социально-психологической адаптации. Знание данных особенностей позволит дифференцированно подходить к решению проблем социально-психологической адаптации аддиктивной личности в профессиональном образовании.

#### **Источники:**

1. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Тухватуллина Д.Р. Психолого-педагогические компоненты профилактики возникновения зависимости от психоактивных веществ у студентов // Казанский педагогический журнал, 2009. №3. с 10-14.
2. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3. С. 93-112.
3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред. и сост. Д.Я.Райгородский. Самара, 2001. С.549-558.
4. Сандберг Н., Уайнбергер А., Таплин Дж. Клиническая психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005.

*Зарегистрирована: 27.02.2013*

УДК 33

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭКОНОМИК (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

*Н.М. Габдуллин, Ш.Ф. Галимуллин*

*В статье используется методология моделирования уровня национальной конкурентоспособности Всемирного Экономического Форума для прогнозирования конкурентоспособности региональных экономик. На основе модифицированной методики оценки глобального индекса конкурентоспособности формируется прогноз конкурентоспособности экономики Приволжского федерального округа. Полученные прогнозные рейтинги конкурентоспособности идентифицируют конкурентные преимущества и ограничения региональных экономик, имеющие принципиальное значение для прогнозирования как их социально-экономического развития, так и национальной экономики в целом.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, прогнозирование, региональная экономика.

Прогнозирование конкурентоспособности представляет собой процесс составления и сравнения будущих конкурентных профилей региональных экономик. Показатели конкурентоспособности основаны на методике Всемирного Экономического Форума (далее – методика) по формированию рейтинга глобальной конкурентоспособности, основанной на обобщенной оценке индекса глобальной конкурентоспособности (Global Competitiveness Index, GCI) [1], интегрирующего институциональный, микроэкономический и макроэкономический аспекты устойчивости экономического роста в среднесрочной перспективе. Согласно

методике, агрегированные факторы конкурентоспособности делятся на 3 группы:

*Базовые требования:* качество институтов, инфраструктура, макроэкономическая стабильность, здоровье и начальное образование.

*Мультипликаторы эффективности:* высшее образование и профессиональная подготовка, эффективность рынка товаров и услуг, эффективность рынка труда, развитость финансового рынка, уровень технологического развития, размер внутреннего рынка.

*Факторы инноваций и конкурентоспособности бизнеса:* конкурен-

тоспособность предприятий, инновационный потенциал.

Значение удельных весов факторов конкурентоспособности при оценке GCI по трем группам факторов зависит от того, на какой стадии развития находится данная экономика. Для слаборазвитых (факторных) экономик особое значение имеют базовые требования, для эффективных экономик, переходящих от традиционной

факторной модели роста к инновационной, – факторы эффективности, а для инновационных экономик важен инновационный потенциал и конкурентоспособность предприятий. Поэтому удельный вес групп факторов варьируется в зависимости от стадии развития экономики (таблица 1) при оценке GCI национальной экономики, определяемой по формуле средневзвешенной арифметической.

Таблица 1.

**Удельный вес групп факторов в зависимости от стадии развития экономики [2]**

Факторные группы	Базисная стадия (%)	Стадия эффективности (%)	Инновационная стадия (%)
Базовые требования	60	40	20
Факторы эффективности	35	50	50
Факторы инноваций и конкурентоспособности бизнеса	5	10	30

При распределении экономик по стадиям развития в соответствии с методикой используется значение ВВП на душу населения (таблица 2).

Универсальность методики Всемирного Экономического Форума, обеспечиваемая технологически и структурно, обуславливает высокую результативность ее реализации не

только на уровне национальных экономик, но и на уровне отдельных регионов. В частности, аналитические основы данной методики с учетом определенной модификации могут быть использованы для оценки конкурентоспособности экономик субъектов Российской Федерации.

Таблица 2.

**Распределение экономик по стадиям развития по ВВП на душу населения [3]**

Стадии развития	ВВП на душу населения (USD)
Стадия 1: факторная	< 2 000
Переход с 1-й стадии на 2-ю	2 000 - 3 000
Стадия 2: эффективностная	3 000 - 9 000
Переход со 2-й стадии на 3-ю	9 000 - 17 000
Стадия 3: инновационная	> 17 000

Оценка конкурентоспособности экономик регионов Приволжского федерального округа (ПФО) за 2008 год показывает наличие явных лидеров округа – это Нижегородская область, Самарская область и Республика Татарстан. Рейтинги общей конкурентоспособности 2,01, 2,28, 2,39 соответственно, но Республика Татарстан значительно отстает по инновационным факторам [4]. В то же время эти регионы приблизились к переходному периоду со второго на третий и для дальнейшего экономического роста должны придать своим экономикам инновационный характер развития. Валовый региональный продукт на душу населения – 5858,177; 7348,36; 8197,307 USD соответственно по рыночному обменному курсу [5].

Крупные региональные экономики ПФО, такие как Республика Татарстан, Нижегородская и Самарская области конкурируют между собой за ресурсы, и в то же время создают друг для друга конкурентные преимущества. Они обеспечивают крупные рынки, предъявляющие спрос на высокотехнологическую и инновационную продукцию. Израиль не обладает таким конкурентным преимуществом, которое позволяет ему опробовать новые инновационные товары на местных рынках, то есть использовать их в качестве трамплина перед освоением глобальных рынков. Кроме того в современной экономической науке, анализирующей инновационные процессы, встречается понятие «соконкуренция» [6], отражающая возможность распространения современных технологий производства, менеджмента и маркетинга на основе кооперации между компаниями с одинаковыми видами деятельности. Эти компании

конкурируют между собой, но, в то же время, происходит взаимообмен передовыми технологиями, приводящий к росту конкурентоспособности всего кластера.

Исходя из инвестиционного меморандума республики на 2012 год главными приоритетными направлениями развития экономики РТ являются содействие в реализации инвестиционных проектов, отвечающих приоритетам стратегического развития республики, направленных на диверсификацию экономики; замещение импортируемой продукции (работ, услуг) и экспорт несырьевых товаров, повышение международной конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности ведущих видов экономической деятельности экономики; создание наукоемких высокотехнологичных производств и т.д. [7];

Оценка конкурентоспособности по состоянию на 2008 год представляет собой анализ статических показателей и не учитывает динамику изменения показателей. Из-за этого на основе данных 2000-2009 гг. сделаны прогнозы на 2014-2015 гг. Для прогнозирования был использован метод анализа временных рядов, иногда называемый проецированием тренда, который основан на допущении, согласно которому случившееся в прошлом дает достаточно хорошее приближение в оценке будущего [8]. Этот анализ является методом выявления образцов и тенденций прошлого и продления их в будущее. Данные прогнозы могут стать методологической основой управления конкурентоспособностью региональных экономик.

#### **Прогнозирование базовых требований**

Ввиду отсутствия статистических данных по фактору – «качество

институтов» оценка базовых требований проводилась по факторам: «инфраструктура», по показателю густоты автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием; «здоровье и начальное образование» – ожидаемая продолжительность жизни при рождении; «макроэкономическая стабильность» – уровень инфляции. Была проведена естественная нормировка фактических значений каждого фактора с помощью метода, применяемого при построении ИРЧП (индекса развития человеческого потенциала), основанного на использовании линейных шкал преобразования фактических значений факторов на множестве действительных значений исходных данных с построением частных индексов каждого фактора:

$$\text{Частный индекс фактора} = \frac{(X - X_{\min})}{(X_{\max} - X_{\min})}, \quad (1)$$

где  $X$  – фактическое значение фактора;  $X_{\min}$  и  $X_{\max}$  – соответственно, минимальное и максимальное значение

этого фактора по рассматриваемой выборке данных.

Для фактора макроэкономическая стабильность

$$\text{Частный индекс фактора} = \frac{1 - (X - X_{\min}) / (X_{\max} - X_{\min})}{1}, \quad (2)$$

На основе нормированных данных найдены среднеарифметические значения частных факторов. В результате первые три места по базовым факторам заняли Республика Татарстан, Пензенская и Саратовская области. Самарская область заняла 5 место и Нижегородская область – 10 место. Как видно из рисунка 1, Республика Татарстан значительно улучшила показатель густоты автомобильных дорог, обогнав лидера ПФО - Чувашскую республику. Темпы прироста строительства автомобильных дорог Республики Татарстан опережают показатели ближайших конкурентов Самарской и Нижегородской областей (12,8% среднегодовой темп прироста, против 11,5% и 2,7% за 2006-2010 гг.).

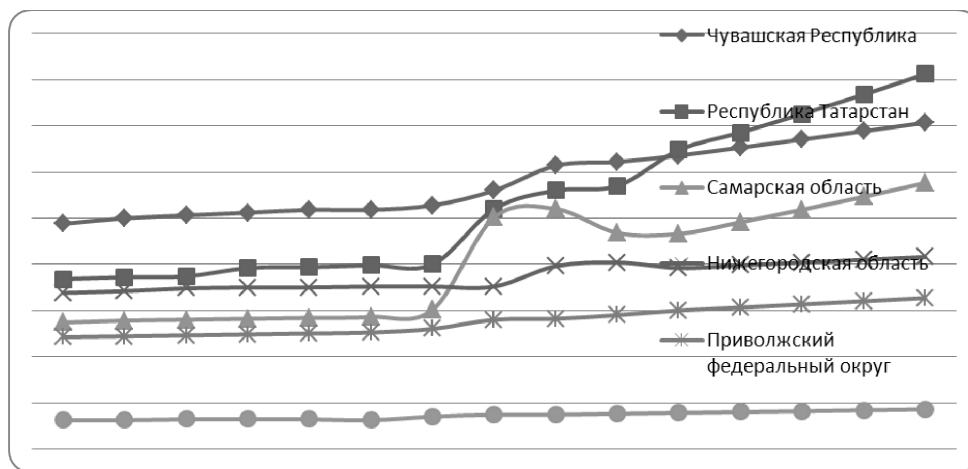


Рис. 1. Густота автомобильных дорог общего пользования с твердым покрытием (на конец года; километров дорог на 1000 квадратных километров территории) с 2000-2011гг. [9].

По второму базовому фактору, оцениваемому по продолжительности жизни при рождении, Республика Татарстан за 2009 год показывает лидирующие позиции. Тренды, построенные на основе показателей за 2005-2009 гг., дают более оптимистический прогноз, так как не учитывают провалы у Пензенской и Нижегородской областей. Если эти регионы смогут удержать данные темпы роста, то Пензенская область приблизится к

Республике Татарстан, а Нижегородская область обойдет Самарскую. В то же время Самарская область займет последнее 14 место, а Нижегородская – 12-ое в ПФО, уступая среднероссийским и средним показателям по ПФО. Среднегодовые темпы прироста продолжительности жизни Пензенской области составили 1,5%, Республики Татарстан – 1%, Нижегородской области – 1,4 %, Самарской области – 0,9%.

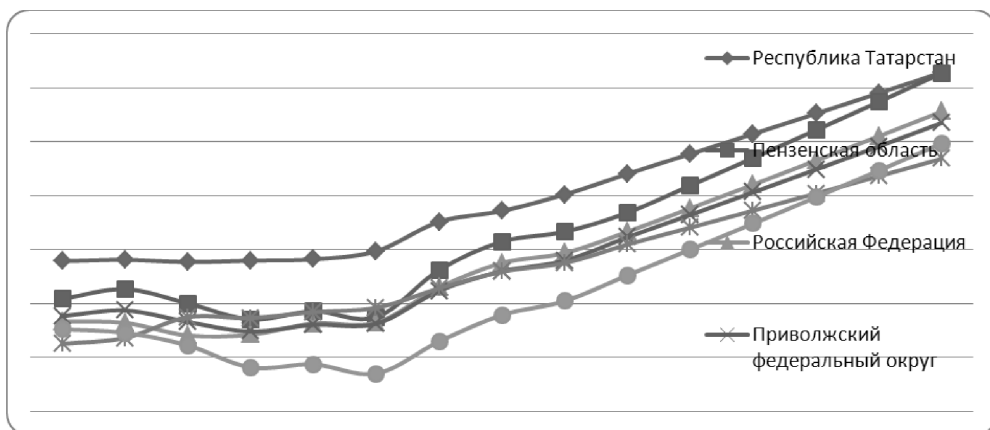


Рис. 2. Продолжительность жизни при рождении, лет с 2000-2009 гг. [10].

В соответствии с методикой, нормальным уровнем инфляции принято значение от 0,5-2,9%. В ПФО не наблюдается дефляция и нет показателей инфляции ниже 5% (Рис.3). Это характеризует регион как макроэкономически нестабильный. В то же время регион значительно снизил уровень инфляции с 2000 по 2004 гг. Однако наблюдаются значительные колебания уровня инфляции с 2005 по 2010 гг., которые не позволяют выявить тренды. В этой связи при прогнозировании

исходим из того предположения, что уровни инфляции 2010 года и 2014 года будут одинаковыми.

Как видно из рисунка 3, в 2011 г. лидером являлась Самарская область с показателем 7,8%, второе место занимала Республика Татарстан с показателем 8,2%, показывая лучшие позиции по сравнению с Российской Федерацией (8,8%) и ПФО (9,3%), и лишь девятое место занимает Нижегородская область с индексом потребительских цен 9,9%.

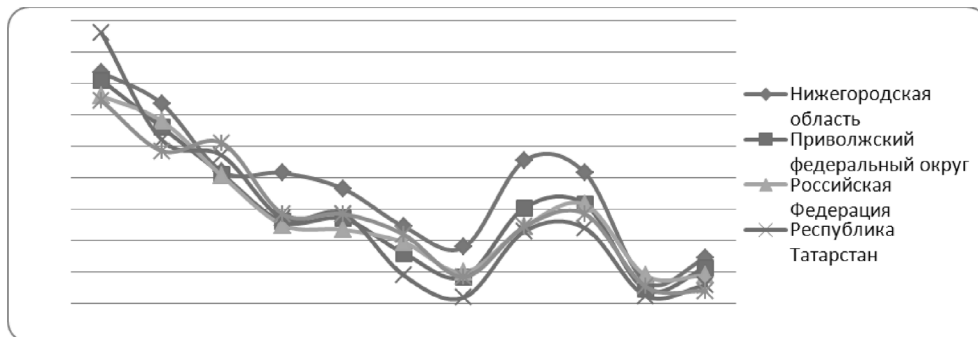


Рис. 3. Индексы потребительских цен (декабрь к декабрю предыдущего года; в процентах) 2000-2010 гг. [11].

### Прогнозирование факторов эффективности

Оценка мультипликаторов эффективности проводилась по 4 факторам:

- Высшее образование и профессиональная подготовка - по доле студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования в структуре населения.

- Эффективность рынка труда – по доле занятых в экономике в общей численности экономически активного населения.

- Уровень технологического развития – по числу персональных компьютеров с доступом к сети Интернет на 100 работников (шт.).

- Размер внутреннего рынка – по валовому региональному продукту субъектов Российской Федерации.

На основе рисунка 4 видно, что восходящие тенденции сменились на нисходящие. Смена направления тренда объясняется изменением структуры населения, то есть уменьшением населения студенческого возраста. Это будет отрицательно влиять на конкурентоспособность региона. Точкой перегиба кривой выступает 2004/05 гг., поэтому прогнозы составлены на ос-

нове исторических данных с 2004/05 по 2010/11 гг., на основе которых первые три места по количеству студентов на 10 000 человек населения занимают Чувашская Республика, Республика Татарстан и Удмуртская Республика. Нижегородская область заняла 4 место в ПФО, сравнившись со среднероссийскими показателями на уровне 480 студентов на 10 000 человек населения. Самарская область заняло 7 место в ПФО, показав незначительное превышение показателя над средним по ПФО на уровне 474 студентов на 10 000 человек населения. Среднегодовые темпы прироста численности студентов на 10 000 человек населения Чувашской республики составили 2,6%, Республики Татарстан – 0,1%, Удмуртской Республики – 0,5%, Нижегородской области – 1,76%, Самарской области – минус 1,3% за 2004/05-2009/10 учебные года.

Тенденции, связанные с уровнем безработицы, не однозначны, поэтому мы исходим из предположения о неизменности показателей после 2010 года. Лидерами ПФО являются Республика Мордовия, Самарская область и Республика Татарстан с пока-

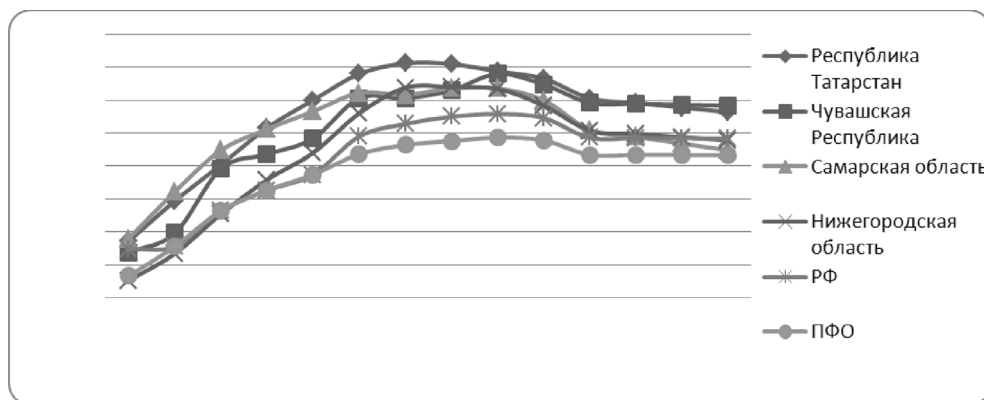


Рис. 4. Численность студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования на 10 000 человека населения (на начало учебного года; чел.) 2000-2010 гг. [12].

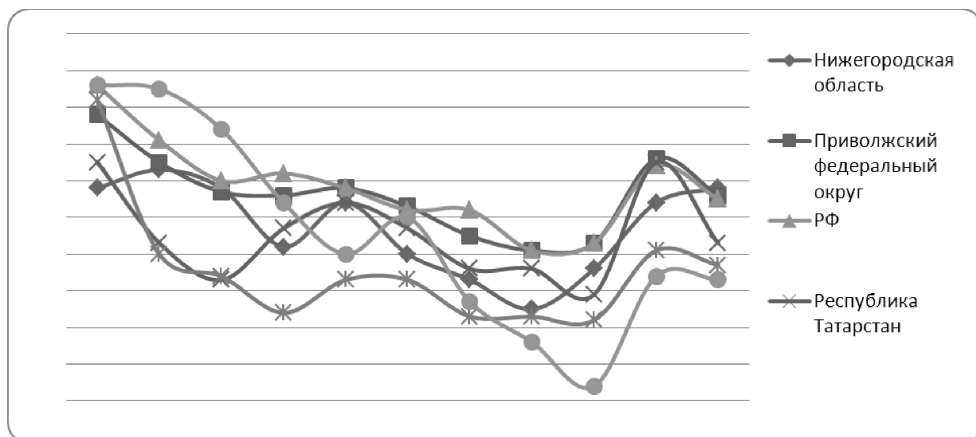


Рис. 5. Уровень безработицы (в процентах) 2000-2010 гг. [13].

зателями 5,3%; 5,7%; 6,3% соответственно. Показав лучшие результаты по сравнению со среднероссийскими и средними по ПФО, Нижегородская область оказалась на 7 месте с показателем 7,8%.

Уровень технологического развития оценивается по количеству подключенных компьютеров к сети интернет. Необходимо отметить взрывной рост данного показателя по экспоненте (Рис.6). Первое место в Приволжском федеральном округе по данным про-

гнозов делят Республика Татарстан и Чувашская Республика, второе место занимает Пермский край и третье - Самарская область. Нижегородская область занимает десятое место. Темпы прироста количества компьютеров, подключенных к сети Интернет на 100 работников в Республике Татарстан и Чувашской Республике составило 33,3%, Пермском крае – 27%, Самарской области – 23%, Нижегородской области – 20% за 2003-2010 гг.



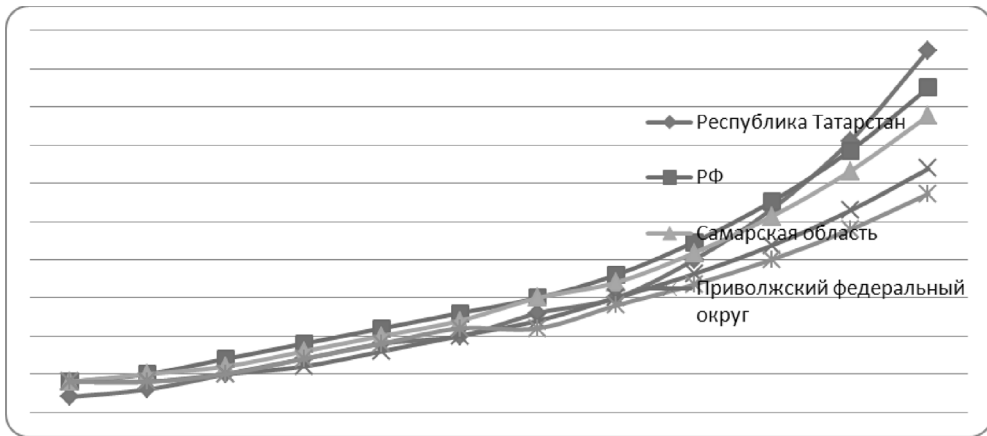


Рис. 6. Число персональных компьютеров, подключенных к сети интернет на 100 работников (штук) [14].

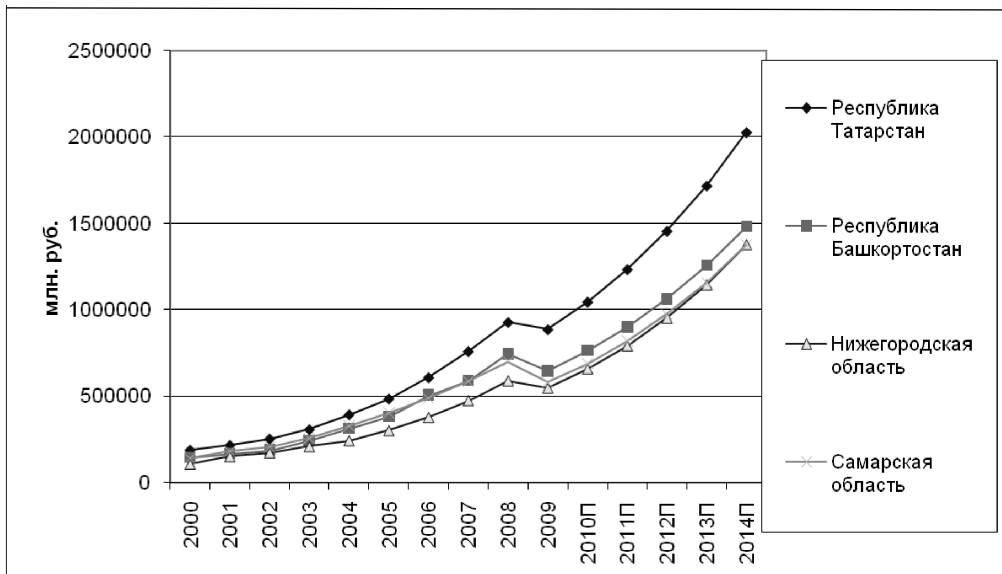


Рис. 7. Валовой региональный продукт (миллионов рублей) 2000-2008 гг. [15].

**Прогнозирование факторов инноваций и конкурентоспособности бизнеса.**

Создание региональных инновационных систем выступает важнейшим фактором конкурентоспособности в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Эта сфера требует особого внимания, поскольку устойчивое развитие региональных экономик на

современном этапе экономического развития диктует необходимость построения экономики знаний и технологий.

Переход экономики на инновационный тип развития невозможен без формирования конкурентоспособной региональной инновационной системы (РИС), представляющей собой совокупность взаимосвязан-

ных организаций (структур), занятых производством и (или) коммерческой реализацией знаний и технологий, и комплекса институтов правового, материально-финансового, информационного и социального характера, обеспечивающих взаимодействие образовательных, научных, предпринимательских и некоммерческих организаций и структур во всех сферах экономики и общественной жизни на региональном уровне [16]. Прогнозирование вклада РИС в конкурентоспособность региональных экономик ПФО проводилась по показателям:

– численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками (человек) 2000-2009 гг. (Рис. 8);

– внутренние затраты на научные исследования и разработки (тысяч рублей) 2000-2008 гг. (Рис. 9);

– число созданных передовых производственных технологий 2000-2008 гг. (Рис. 10).

Первый показатель характеризует количество вовлеченных трудовых ресурсов, второй – затраты финансовых ресурсов, а третий – результат деятельности РИС. Лидером по числу персонала, занятого научными исследованиями и разработками является Нижегородская область, второе место занимает Самарская область, третье Республика Татарстан и четвертое Пермский край (Рис.8).

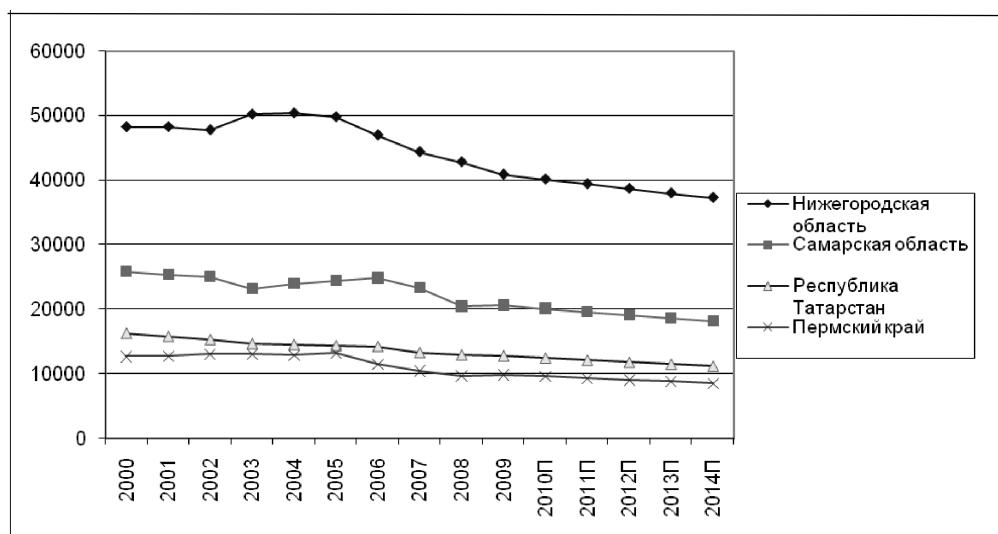


Рис. 8. Численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками (человек) 2000-2009 гг. [17].

Настораживает процесс сокращения персонала, занятого научными исследованиями и разработками: среднегодовой спад в Нижегородской области – 1,8%, Самарской области –

2,5%, Республике Татарстан – 2,6%, Пермском крае – 2,8% за 2000-2008 гг. По темпам ухудшения данного показателя в ПФО Нижегородская область занимает 4 место, Самарская область 5

место, Республика Татарстан – 6 место, после Кировской области – 1,1%, Ульяновской области – 1,4%, и Республики Мордовия – 1,6% за 2000-2008 гг. Спад в среднем по ПФО составил – 2,7%, в среднем по Российской Федерации – 2% за 2000-2008 гг.

Лидером по внутренним затратам на научные исследования и разработки является Нижегородская область, второе место за Самарской областью, третье за Пермским краем и четвер-

тое за Республикой Татарстан (Рис.10). По темпам среднегодового прироста за 2000-2008 гг. лидером является Республика Мордовия – 28,7, второе место за Кировской областью – 26%, третье за Пермским краем – 22,7 %, на седьмом месте Нижегородская область – 19,3%, Республика Татарстан на девятом – 18,6 %, Самарская область на одиннадцатом – 17%. Среднегодовые темпы роста ПФО – 18,9%, Российской Федерации – 22,8%.

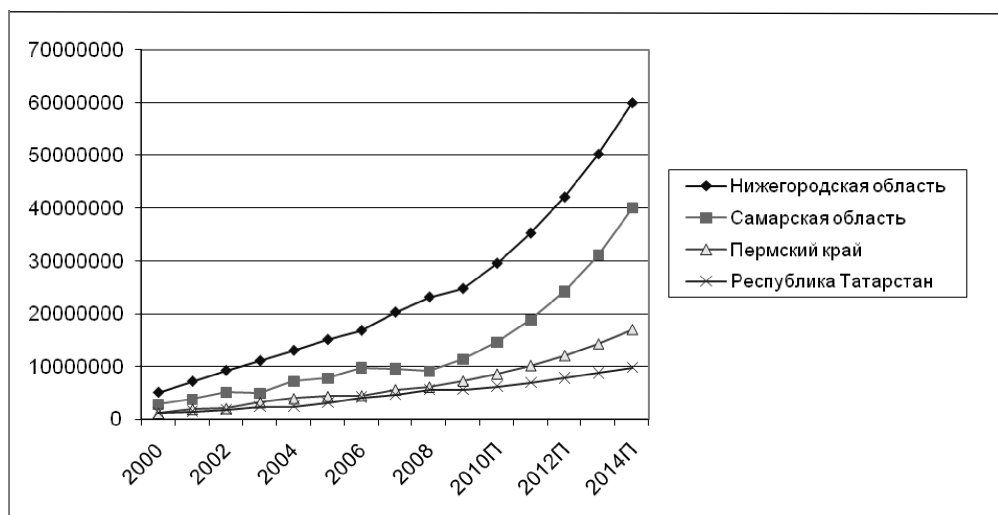


Рис. 9. Внутренние затраты на научные исследования и разработки (тысяч рублей) 2000-2008 гг. [18].

Тенденции по показателю «число созданных передовых производственных технологий» имеют в основном возрастающий характер, кроме Самарской области, в которой наблюдается отрицательная тенденция. Она потеряла лидирующие позиции к 2009 году (22 передовые технологии) и в случае продолжения данной тенденции её позиция спустится до шестого места (Рис. 10). Лидирующие позиции занимает и будет занимать Нижегородская область (63 передовые технологии в 2009 году). К 2014 году второе

место может занять Республика Татарстан с показателем 48 передовых технологий, третье – Пермский край с 18 передовыми технологиями, Чувашская республика – 17 и Саратовская область – 13 соответственно. Следует отметить, что в Чувашской республике до 2007 года не зарегистрировано ни одной передовой технологии. В Республике Марий Эл после 2007 года и Кировской области после 2009 года также данный показатель не зарегистрирован.

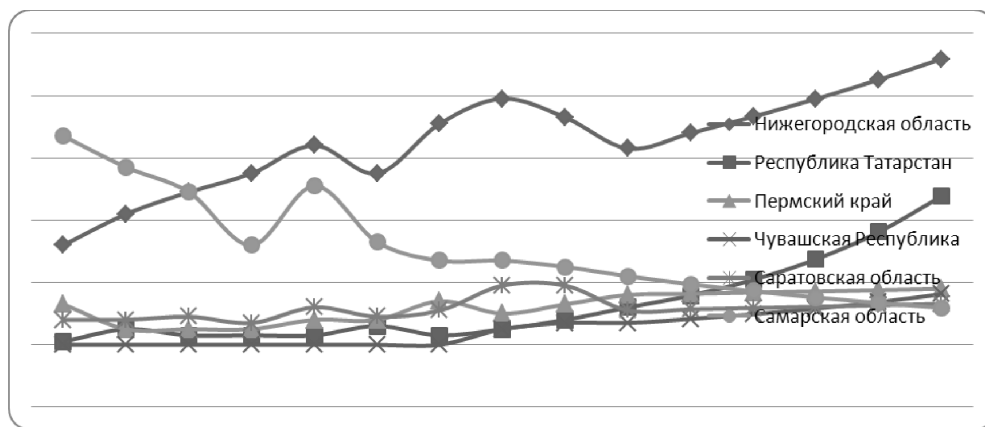


Рис. 10. Число созданных передовых производственных технологий 2000-2008 гг. [19].

По темпам прироста показателя «число созданных передовых технологий» на первом месте находится Республика Татарстан – 31,8%, на втором Чувашская Республика – 18,3% (2007-2009 гг.), третьем Республика Мордовия – 13%, четвертом Нижегородская

область – 7,8%, Самарская область заняла двенадцатое место, показав среднегодовой спад показателя на уровне 11,6% за 2000-2008 гг. Среднегодовой спад по ПФО за 2000-2008 гг. составил – 0,5% и среднегодовой прирост по Российской Федерации составил 1,5%

Таблица 3.

**Прогнозная оценка сводного индекса конкурентоспособности субъектов ПФО на 2014 год.**

№ п/п	Субъект ПФО	Базовые факторы		Факторы эффективности		Инновационные факторы		Сводный индекс конкурентоспособности
		Уд. вес	Уд. вес	Уд. вес	Уд. вес	Уд. вес	Уд. вес	
1	Республика Татарстан	0,96	0,4	0,93	0,5	0,35	0,1	0,887474
2	Самарская область	0,51	0,4	0,65	0,5	0,34	0,1	0,565307
3	Чувашская Республика	0,52	0,4	0,59	0,5	0,07	0,1	0,508145
4	Саратовская область	0,52	0,4	0,52	0,5	0,10	0,1	0,478939
5	Нижегородская область	0,35	0,4	0,47	0,5	1,00	0,1	0,472255

6	Республика Мордовия	0,39	0,4	0,55	0,5	0,04	0,1	0,435381
7	Пензенская область	0,57	0,4	0,29	0,5	0,11	0,1	0,385341
8	Республика Башкортостан	0,36	0,4	0,44	0,5	0,12	0,1	0,377852
9	Пермский край	0,22	0,4	0,45	0,5	0,25	0,1	0,336421
10	Ульяновская область	0,40	0,4	0,31	0,5	0,13	0,1	0,328178
11	Удмуртская Республика	0,39	0,4	0,29	0,5	0,02	0,1	0,302729
12	Оренбургская область	0,28	0,4	0,28	0,5	0,02	0,1	0,252525
13	Кировская область	0,23	0,4	0,18	0,5	0,03	0,1	0,184574
14	Республика Марий Эл	0,16	0,4	0,22	0,5	0,00	0,1	0,170241

Прогнозная оценка на 2014 год показывает усиление позиций Республики Татарстан по сводному индексу конкурентоспособности, равному 0,89 со значительным превосходством над Самарской областью (0,56) и Чувашской Республикой (0,51). Передовые позиции определяются за счет конкурентных позиций по базовым факторам и факторам эффективности (Табл. 3). Слабым местом Республики Татарстан остается низкий конкурентный рейтинг по инновационным факторам – 0,35 по сравнению с Нижегородской областью с рейтингом – 1, но этот показатель выше, чем у Самарской области (0,34).

В среднесрочной и долгосрочной перспективе удельный вес инновационных факторов будет возрастать с 0,1 до 0,3, а базовых требований, наоборот, упадет с 0,4 до 0,2. Соответственно, Республика Татарстан потеряет ряд своих конкурентных преимуществ в области базовых факторов и должна

приобрести в области инновационных. Поэтому управление в области конкурентоспособности экономики должно быть направлено на дальнейшего повышения инновационных показателей, по росту которых Республика Татарстан лидирует.

#### *Источники:*

1. The Global Competitiveness Report 2010-2011 / World Economic Forum Geneva, Switzerland 2010. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport\\_2010-11.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf), свободный.
2. Klaus Schwab. The Global Competitiveness Report 2010-2011 / World Economic Forum Geneva, Switzerland 2010. P. 10.
3. Klaus Schwab. The Global Competitiveness Report 2010-2011 / World Economic Forum Geneva, Switzerland 2010. P. 10.
4. Киришин И., Габдуллин Н. Формирование карт конкурентоспособности региональных экономик // Федерализм, 2011. №2. С. 49-58.

5. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 353-354.

6. Лубина А.А. Совершенствование управления отраслевым инновационным развитием на основе модели соконкуренции: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.05 [Место защиты: Казан. гос. технол. ун-т]. Казань, 2010. Кол-во страниц: 203 с. ил.

7. Инвестиционный меморандум Республики Татарстан на 2012 год Утвержден постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 27.12.2011. № 1082.

8. Методы прогнозирования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/biznes-43/139.htm>, свободный.

9. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 664-665.

10. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010: Стат. сб. / Росстат. М., 2010. С. 85; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2009: Стат. сб. / Росстат. М., 2009. С.88-89; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2008: Стат. сб. / Росстат. М., 2008. С.84-85; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2005: Стат. сб. / Росстат. М., 2005. С.62-63; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2003: Стат. сб. / Росстат. М., 2003. С.64-65.

11. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 951-952.

12. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С.283-285; Регионы России. Социально-

экономические показатели. 2005: Стат. сб. / Росстат. М., 2005. С. 274-277.

13. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С.120-121; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010: Стат. сб. / Росстат. М., 2010. С. 136-137; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2003: Стат. сб. / Росстат. М., 2003. С. 115-116.

14. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 694-695; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010: Стат. сб. / Росстат. М., 2010. С. 702-703; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2005: Стат. сб. / Росстат. М., 2005. С. 672-675.

15. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 351-359; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010: Стат. сб. / Росстат. М., 2010. С. 359-360.

16. Файзуллоев М.К. Формирование и развитие региональной инновационной системы: состояние и проблемы. [Электронный ресурс] Режим доступа: [nclub.info/wp-content/.../Файзуллоев-М\\_6\\_конк\\_рег\\_д\\_ИТР.doc](http://nclub.info/wp-content/.../Файзуллоев-М_6_конк_рег_д_ИТР.doc), свободный.

17. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 786-787.

18. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 794-795.

19. Построено автором по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. С. 814-815.

Зарегистрирована: 22.03.2013

УДК 750 (567):7:008

## ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ ИРАКА

*А.А. Халаф*

*В статье представлено художественное видение женского образа в искусстве иракских художников, которое является отражением характера наследия традиционной культуры народа и её влияние на формирование культурных ценностей. В картинах иракских художников доминирующим в изображении образа женщины является образ «матери как символ земли». Художники стремятся показать внутренний мир женщины разными формами изобразительного творчества. Для них женщина это «существо, данное Богом».*

**Ключевые слова:** искусство, художник, художественный образ женщины, богиня, существо, данное Богом

Существует несколько подходов к изучению художественного образа. Чаще всего образ в искусстве анализируется с целью выявления в нем диалектики рационального и эмоционального, объективного и субъективного, типического и индивидуального. Для эстетики важной задачей становится изучение способов существования художественного образа. При этом анализируются различные его уровни и виды, включая образ-замысел, образ-восприятие и художественное произведение как таковое. Это путь наибольшего абстрагирования в исследовании, и именно здесь выявляются методологические основания для изучения любого аспекта образности в искусстве – типического и индивидуального, объективного и субъективно-

го, рационального и эмоционального. Специфическая особенность художественного образа – это соединение в нем абстрактности и чувственной конкретности. Она и определяет специфику бытия художественного образа [4]. Художественный образ – это единство отражения и творчества, а также восприятия, в которых выражается специфическая роль субъекта художественной деятельности и восприятия.

В данной статье дается анализ художественного образа иракской женщины в историко-культурологическом аспекте. Формы существования художественного образа совпадают с принципами историзма в искусстве. В то же время художественный образ выполняет роль пограничной линии, «стыкующей» реальный мир и мир

искусства. Именно благодаря образу художественное сознание наполняется мыслями, чувствами, переживаниями реальной жизни, бытия. Точно так же как искусство рождается из реальности, из практической деятельности, так и художественный образ своими корнями уходит в то, что мы называем образностью, образным мышлением в самом широком смысле. Художественный образ, воплощенный в произведении, имеет, как правило, своего творца, художника. Художник – это человек, творчески работающий в какой-нибудь области искусства; для личности художника характерна ярко выраженная способность к эмоциональному восприятию действительности.

Одним из способов создания человеческого образа в искусстве был подробный рассказ о его действиях, другим – воспроизведение его таким, как его знает разум, а не таким, как его видит глаз. Поэтому художник избегал случайных поз, повторов и жестов, но передавал наиболее полную, общую характеристику образа.

Современные представления об искусстве в мировой культуре во многом берут свое начало в Древней Греции и Риме периода античности. У шумеров, как и у других, более ранних цивилизаций, понятия «искусство», как некоего творческого процесса, направленного на создание эстетически выразительных объектов, удовлетворяющих любовь человека к прекрасному, не существовало. Категории «красота» и «прекрасное» у древних шумеров имели значения, совершенно отличающиеся от современного понимания. Если рассматривать художественный образ головы Инанны Урукской (одно из наиболее ранних произведений подобного рода), то мы видим, что

ее размер был немного меньше человеческой, крупный нос, тонкий длинный рот, маленький подбородок и большие глазницы, в которых некогда помещались инкрустированные огромные глаза – символ всевидения, пронзительности и мудрости. Мягкой, едва уловимой моделировкой подчеркнуты носогубные линии, придающие всему облику богини выражение надменное и несколько мрачное (рис. 1). Высказывается предположение, что фигура богини была изображена на поверхности стены храма, а над ней, в направлении молящегося, крепилось выпуклое изображение головы богини. Это создавало эффект выхода богини в мир людей и служило для устрашения простых смертных...[5]

Древние скульптуры, входящие в выразительную группу статуэток из мрамора Телль-Асмара, предположительно относящихся к первой половине 3-го тысячелетия до н.э., стоят прямо, во весь рост, сложа впереди свои руки. Что касается их тел, то на них присутствуют длинные костюмы, которые изображены лишь схематично, как бы намечено, автор не акцентирует на них наше внимание, он заставляет сконцентрироваться на выражении лиц [3]. Если присмотреться, то создается впечатление, что все надели маски, – так неживы и фантастичны их выражения лиц. У этих древних скульптур наголо выбритые головы, есть головы и со смешными многослойными завитками, так же их бороды были расчесаны. А самое запоминающееся в них – это глаза. Они были большого размера, словно неживые, застывшие в удивлении, либо в наблюдении за происходящими событиями. По-видимому, автор при создании этой



древней скульптуры преследовал определенную цель. Он стремился, чтобы наблюдателя сразу поражал взгляд огромных глаз с цветными камнями. Они были так глубоко посажены, что они сохранились на века. Складывается впечатление, что вся загадочная и мудрая культура древней Вавилонии внимательно смотрит на нас из этих незабываемых глаз (рис. 2).



Рис. 1.

Иракский художник (Хасан Абд Алван) в своем творчестве нашел способ сохранения старых традиций в изображении образа женщины и новых способов стилизованных особенностей современного облика арабской женщины. Он пытался связать настоящее с прошлым, в попытке консолидировать и укреплять связи корни современного формата Востока. В его работах дается «погружение в эстетику образа женщины», в котором раскрывается религиозность и красота линий женского тела, воплощение ее внутреннего мира в «бытийном пространстве» жизнедеятельности.

Загадочная и мудрая скульптура древнего Востока оказывала влияние на особенности изображения женского образа в работах иракских художников (Яхья Васити, Хасан Абд Алван, и др). Наследием школы Багдада в изображении образа человека является художник Яхья Васити, который создал атмосферу комплекса картин «Тысяча и одна ночь» [1].



Рис. 2.

Художник Исмаил Ал-Шехли использовал в изображении образа женщины технику синтетического направления искусства под названием «геометрической абстракции», которая была популярной в Европе. Выразительностью его работ в изображении образа женщин являлись: круги глаз, набор прямоугольников, треугольников и квадратов (рис. 3). Но при этом он учитывал влияние социальной реальности отношения к арабской женщине.

Поэтому мы наблюдаем в изображении образа женщины религиозные традиции окружающей среды Ирака.



Рис. 3.

В работе иракского художника Амер Ал-убейди видится интегрированный стиль в изображении образа женщины на основе традиционной «мозаики» или «арабской миниатюры». Его образы утопают в традиционных мотивах иракского народного творчества. В своих работах он открывает мир традиционной культуры Ирака и духовный мир бытия человека.

В художественных полотнах Шакера ал-Алуси образ женщины представлен в стиле арабского фольклора для достижения «основных качеств абстрактного объекта». В них прослеживаются «тонкие и старинные ритуалы для мужчин и женщин», которые представлены на фоне красочного колорита, характерного для иракского народного творчества. Образы женщин в его картинах закрыты красочной вуалью, как символ ее мира, удаленного от жизненной «суетности». Через мир цвета и композицию в изображении женских образов просматривается печаль, радость и смирение характерных для Востока. Художник отмечает, что

в своих картинах он исследует «влиятельный художественный фон наследия, через цвета, символы и реальность на определенном этапе развития иракского общества». Шакер ал-Алуси пытается получить «доступ к разработке эстетической и художественной личности» [2].

Женщины художники в своих картинах пытаются изобразить яркость личности арабской женщины, ее красоту и гармонию (рис. 4). Мультистильную графику в изображении женщины мы видим в работах художницы Ал-Ага. Ее картины выполнены на фоне природы и воображения с использованием техники «цветового зеркала», производные от «тысячи и одной ночи». В них присутствует «карнавальный аспект» на основе мусульманского, персидского и турецкого искусства. Интеграция этих форм искусства подтверждает богатство Востока [4].



Рис. 4.

Таким образом, художественное видение женского образа в искусстве иракских художников, является отражением характера наследия традиционной культуры народа и её влияние на формирование культурных ценностей и эстетического отношения к восприятию как продукта искусства, как дерево «встать сок из корней вверх в художника и быть насквозь глаза» [4]. Это ссылка показывает корни самих традиций искусства и их сохранения в современном мире. Для художника важен продукт его творчества с использованием унаследованных традиционных видов искусств. От уровня информированности, знаний и опыта художника повышается творческая активность в создании своего продукта.

Художник Джавад Салим, который был пионером в создании груп-

пы современного искусства в Багдаде, обратил внимание на использование символов и мифов и эстетических ценностей «шумерской и ассирийской и вавилонской» в социальной структуре общества средствами изобразительного искусства. Эти символы были заложены в великом памятнике Ирака (памятник Свободе), состоящий из четырнадцати фигур, символизирующих историю народа.

Картины Махуда Ахмеда отличаются реализмом и экспрессионизмом. Опираясь на эти направления Махуд Ахмед создает картины в единстве религии и реальной жизни женщины «халяль и харам», «свободы и нравственности» Образ женщины в его произведениях даны с позиции «женского тела» исламской культуры (рис. 5) [6].

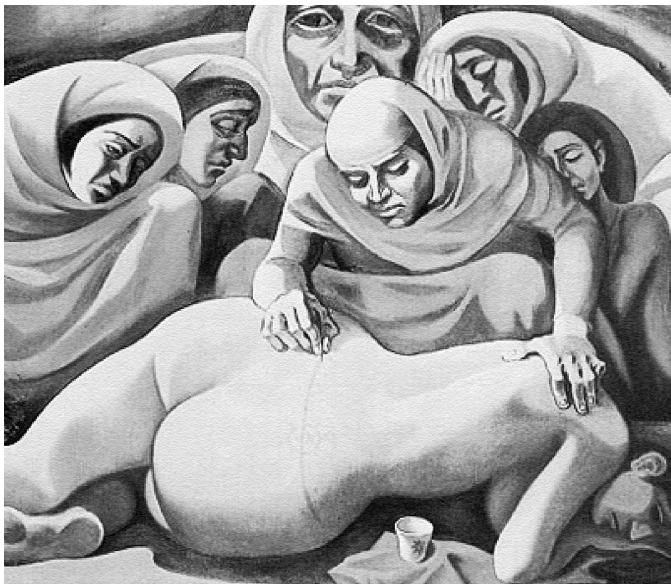


Рис. 5.

В картинах иракских художников образ женщины представлен в художественном пространстве бытия своего народа. Он живет своей жизнью,

организует, подминает под себя художественное пространство в потоке художественного процесса. Художественное пространство на картинах – это

специфическая форма пространственных отношений, свойственных создаваемой в произведениях искусства «художественной реальности». Жизненный материал, который лежит в основе изображения образа женщин в картинах иракских художников, отражает национальные традиции Ирака.

Анализ материалов показал, что для восприятия женского образа в искусстве требуется изучение народных традиций общества, интеллектуальных и философских аспектов; отражение в изобразительной деятельности элементов фольклора, психологических и поведенческих основ личности женщины; технические или символические формы изображения женского образа в разных направлениях и стилевых особенностях искусства. В картинах иракских художников доминирующим в изображении образа женщины является образ «матери как символ земли». Художники стремятся показать внутренний мир женщины разными формами изобразительного творчества. Для них женщина это «существо, данное Богом».

При анализе картин был использован художественный метод как совокупность принципов отбора и художественного обобщения. Он определяется, по мнению наших теоретиков искусства, тремя фактора-

ми: особенностями современной художнику объективно-исторической действительности; мировоззрением художника; спецификой художественной деятельности. Объективным источником художественного метода в данной работе стала исторически складывающаяся закономерность в конкретно-чувственных отношениях человека с обществом и природой. Художник всем своим жизненным опытом, особенно эстетическим жизненным опытом, осваивает определенную закономерность общественного бытия, претворяя ее в основной принцип художественного воспроизведения мира своей эпохи

#### **Источники:**

1. *Ассальман И.* Васити Яхья ибн Махмуд – художник и каллиграф. Багдад, 1972. 64 с.
2. *Манди С.А.* Культурная радиопередача (иракские иммигранты) – канал свободный Ирак. – 10.08.2009.
3. *Сахиб З.* История древних иракских искусств. Багдад, 2001. 312 с.
4. *Шаукат А.* Художники Ирака. Багдад, 1983. 237 с.
5. <http://ud-gal-nun.narod.ru/culture/art.html>
6. <http://libsib.ru/estetika/chudozhestvennyy-obraz-gnoseologiya-iskusstva/urovni-chudozhestvennogo-obraza>

*Зарегистрирована: 04.03.2013*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ахмадиева Роза Шайхайдаровна** (г.Казань), директор Государственного учреждения «Научный центр безопасности жизнедеятельности детей», доктор педагогических наук, доцент. Телефоны: 8(843) 533-37-76, 8-917-867-38-10. E-mail: guncbgs@mail.ru

**Ашанин Андрей Олегович** (г.Дмитровград), главный специалист Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Дмитровградский механико-технологический техникум молочной промышленности» (ФГОУ СПО ДМТТМП). Телефоны: (84235) 5-13-82, 8-902-005-44-03.

**Акберова А.Г.** (г.Елабуга), директор Государственного ссуза «Училище культуры и искусств», кандидат педагогических наук. Телефоны: (85557) 4-23-02, 4-23-40, 4-23-61. E-mail: el\_kru@mail.ru

**Белкин Антон Игоревич** (г.Самара), доцент кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор психологических наук. E-mail: rotati@mail.ru

**Богданова Лариса Геннадьевна** (г.Бугульма), заместитель директора по научно-методической работе ГАОУ СПО «Бугульминский строительно-технический колледж», аспирант Учреждения Российской Академии Образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования». Телефон: 8-906-331-39-33, факс (85594) 4-72-42. E-mail: Larisab.20@mail.ru

**Габдуллин Н.М.** (г.Казань), доцент кафедры стратегического и финансового менеджмента КФУ, кандидат экономических наук.

**Галимуллин Ш.Ф.** (г.Казань), студент кафедры стратегического и финансового менеджмента КФУ.

**Герасимов В.В.** (г.Казань), доктор технических наук, профессор.

**Герасимова Вера Вадимовна** (г.Казань), начальник отдела межведомственного взаимодействия в сфере профилактики Управления Федеральной службы России по контролю за оборотом наркотиков (Республика Татарстан), педагог-психолог первой категории. E-mail: leto2301@mail.ru

**Гилемханова Эльвира Нурахматовна** (г.Казань), младший научный сотрудник лаборатории психологии личности Института педагогики и психологии профессионального образования РАО. Телефон: 8-987-296-89-99. E-mail: angkazan@rambler.ru

**Горбунов Виктор Алексеевич** (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории управления профессиональной подготовкой Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, доктор педагогических наук, доцент. Телефон: 8-987-267-15-60. E-mail: lab-spp@yandex.ru

**Гутман Евгения Владимировна** (г.Казань), старший преподаватель кафедры государственных и иностранных языков, ЧОУ ВПО «Академия социального образования». Телефон: (843) 542-63-24. E-mail: Egutman@rambler.ru

**Загитова Лилия Расимовна** (г.Альметьевск), старший преподаватель кафедры высшей математики Альметьевского государственного нефтяного института (АГНИ). Телефон: 8-927-453-78-41. E-mail: Liliya\_zagitova@mail.ru.

**Захарова Светлана Михайловна** (г.Волжск), заместитель директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения «Волжский городской лицей» (МОУ «ВГЛ»), кандидат педагогических наук. Телефон: 8-960-092-22-99. E-mail: za-svetal3@yandex.ru.

**Зиннатова Азалия Абузаровна** (г.Казань), аспирантка кафедры социально-культурной деятельности ФГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств». Телефон: 8-927-44-55-6-55. E-mail: zinnatle@mail.ru

**Ибрагимов Гасангуссейн Ибрагимович** (г.Казань), заместитель директора по научной работе Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Телефон: E-mail:

**Иксанова Гузель Ринатовна** (г.Казань), старший преподаватель кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат педагогических наук. Телефон: 8-917-884-25-69. E-mail: guzeliksanova@rambler.ru

**Левина Елена Юрьевна** (г.Казань), с.н.с. лаборатории методологии и теории профессионального образования ИППО РАО, кандидат педагогических наук. Телефоны: 8-904-669-57-17, 293-51-12. E-mail: frau.levina2010@yandex.ru

**Лукоянова Татьяна Николаевна** (г.Казань), преподаватель Казанского авиационно-технического колледжа им.П.В.Дементьева. Телефон: (843)571-35-30. E-mail: info@kaviat.ru

**Мухаметзянов Искандар Шамилевич** (г.Москва), зав. лабораторией ФГНУ ИИО РАО, доктор медицинских наук, профессор. Телефон: 8 (499) 246-97-90. E-mail: ishm@russia.ru

**Мухаметзянова Фарид Шамилевна** (г.Казань), директор Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Телефон: E-mail:

**Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна** (г.Казань), начальник Научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО « Академия социального образования», доктор педагогических наук, профессор. Телефон: 8-960-041-19-47, E-mail: florans955@mail.ru

**Насыбуллин Айрат Ризванович** (г.Казань), аспирант ЧОУ ВПО «Академия социального образования». Телефон: (843) 555-61-78. E-mail: nio.aso-ksui@mail.ru,

**Расходова О.А.** (г.Ульяновск), ГОУ ВПО УлГУ.

**Рафиков Гариф Узбекович** (г.Казань), преподаватель Казанского авиационно-технического колледжа им. П.В.Дементьева. Телефон: (843) 571-35-30. E-mail: info@kaviat.ru

**Семакова Валентина Васильевна** (г.Казань), с.н.с. Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, кандидат педагогических наук, доцент. Телефон: (843) 542 63 24. E-mail: ippro-rao@mail.ru

**Сулейманова Алсу Расиховна** (г.Казань), ассистент кафедры философии, ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет». Телефоны: 8-937-283-77-79, 519-42-22. E-mail: [suleimanova-a-r@yandex.ru](mailto:suleimanova-a-r@yandex.ru)

**Халаф Абдулкадхим А.Халаф** (Ирак; Россия, г.Воронеж), аспирант кафедры дизайна факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета. Телефон: 8-910-288-45-28. E-mail: [Kadhim.art@gmail.com](mailto:Kadhim.art@gmail.com)

**Ханмурзина Римма Ростямовна** (г.Казань), доцент кафедры гуманитарных дисциплин Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, кандидат педагогических наук.

**Чертушкина Татьяна Александрова** (г.Ульяновск), ассистент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет». Телефон: 8-908-482-88-79. Факс: (8422) 73-63-26. E-mail: [ta-chertushkina@yandex.ru](mailto:ta-chertushkina@yandex.ru)

**Шавкунов Игорь Владимирович** (г.Владимир), сотрудник Британского Образовательного Центра, соискатель Владимирского Государственного Университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ). Телефон: 8-965-158-91-23. E-mail: [vp\\_d@mail.ru](mailto:vp_d@mail.ru)

**Щербаков Виктор Степанович** (г.Казань), заведующий лабораторией Методологии и теории профессионального образования ИППО РАО, кандидат педагогических наук, доцент. Телефон: (843) 555-79-50. E-mail: [vik58top@rambler.ru](mailto:vik58top@rambler.ru).

## ANNOTATIONS

***F.Sh.Muhametzyanova, G.I.Ibragimov***

MAIN RESULTS OF RESEARCH INSTITUTE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION OF RAO FOR THE YEAR 2012

The article describes the major scientific achievements of the Institute on three levels: the methodological, theoretical and scientific methodology. The concrete results of research are presented in the 14 topics that were carried out in the laboratories of the Institute.

**Key words:** research, achievement, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education.

***G.R.Iksanova***

ORGANIZATIONAL WEEK AS THE FIRST STAGE ADAPTATION OF STUDENTS TO CREDIT SYSTEM OF UNIVERSITY

The article covers a problem of European Credit Transfer System (ECTS) implementation into Russian system of higher education. Various organizational events which are held during the first week of study and aimed at students' adaptation to a new educational system are described and analyzed in the paper. Great attention is paid to the practical experience of Kazakhstan universities on the investigated problem.

**Key words:** Bologna process, credit system of higher education, students' adaptation, the first week of study.

***I.Sh.Muhametzyanov***

MEDICAL REQUIREMENTS FOR THE CONDITIONS OF THE FUNCTIONING OF THE INFORMATION - EDUCATIONAL SPACE

In this article medical and psychological requirements of the informational- educational field are considered as components of pedagogics and health science. The given materials show the way authors see functioning of the examined field not only in the borders of educational institutions, but also beyond them. Knowledge of medical and psychological requirements and conditions of their functioning in the framework of the field can be the basis of a didactic mechanism that ensures the personal development of students in conditions of informatization of education.

**Key words:** Informational and communicational environment, communication between the organizers of the educational process and employees of the educational institutions, the age limit of computer users, health-saving informational and communicational educational environment.

***A.O.Ashanin***

TRAINING AND EDUCATION INTEGRATION AS A FACTOR OF SOCIAL-PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF A SPECIALIST

The article examines the issues related to the training and education integration as a factor



of social-professional competence formation of professional school training. The importance of a model and innovative technologies' use in educational process of a professional school that are served the formation of social-professional competence of future competitive specialists in the course of training and education integration is convincingly presented.

**Key words:** training and education integration, innovative educational technologies, social-professional competence, the purpose of educational process, modern professional school.

***V.V.Gerasimov***

ASSESSMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORK OF ACADEMIC RAO G.V.MUKHAMETZYANOVA BY METHOD OF PROFESSIOGRAM

The paper presents the results of a quantitative evaluation of G.V.Mukhametzyanova by the methods of Occupational and professiogram. The development of this approach will achieve the objective assessment of scientists in various fields of science and society.

**Key words:** Prof. RW G.V.Mukhametzyanova, scientific activities, social activities, the method of professiogram.

***V.A.Gorbunov***

PROBLEMS AND DIFFICULTIES OF THE GEF INITIAL AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: DESIGNING AND TARGETED APPROACH

The article is devoted to the problems of implementation of the Federal state educational standard of primary and secondary professional education. Design-target approach to the problems and prospects of regional labour market and educational services.

**Key words:** problems and difficulties, the Federal state educational standard, primary and secondary vocational education, designing and targeted approach.

***O.A.Raskhodova***

ASPECTS OF FORMATION OF SOCIAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL SERVICE LEADER.

The article is devoted to the phenomena of social professional competence of a leader of social service and conditions of its development as separate components of an integrated system.

**Key words:** social and professional competence, the chief.

***R.Sh.Ahmadieva***

PEDAGOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF COMPETENCE LIFE SAFETY ON THE ROADS OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

The article deals with social and educational preconditions of competence life safety on the roads at the future of educational psychologists, the content of the course "Safety on the road and on public transport", a teaching software training life safety on the roads.

**Key words:** safety, safety of life on the road, life safety competence, competent road users, the concept of ensuring safety.

***S.M.Zakharova***

THE PROBLEMS OF QUALITY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Federal state educational standards are introduced into practice to guarantee the quality of educational services. The formation of the system of continuous education is standardized

in the new Federal state educational standards on the basis of intrusion of the production into the sphere of professional training of the future specialists and penetration of vocational education into teaching and educational school process. There appears the elimination of the distinction between different stages of the educational process. And the main task of the educational organization is to forward the consumers' demands into the parameters of quality, that is into the characteristics of the educational service, which secure the required quality.

**Key words:** educational standard, quality of education, educational process, parameters of quality, educational service.

*V.S.Shcherbakov, L.R.Zagitova*

#### FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PETROLEUM ENGINEERS

The article presents a model of mathematical competence formation of competitive specialists in oil profile universities. The operational experience of the scientific-education university center in the field of mathematical and professional training integration for the purpose of the competent specialist's preparation is presented.

**Key words:** competence-based approach, mathematical preparation, innovation in education.

*T.A.Chertushkina*

#### THE PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION OF MILITARY MEN TRANSFERRED TO THE RESERVE IN VOCATIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

In this article two aspects – vocational training of social workers and revealing of a degree of social adaptation of the military men transferred to the reserve are considered. The basic technologies of social adaptation of the dismissed military men are given, methods and forms of work with students during vocational training are described.

**Key words:** Social adaptation; the military men transferred to the reserve; the social worker; vocational training.

*R.R.Hanmurzina*

#### FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY IN SOCIAL-CULTURE ACTIVITY: MOTIVATION AND NEW CHALLENGES

The article examines the modern concepts of students' social activity and social-culture activity in higher educational establishments, as well as the structure of motives of social activity of youth is presented. Social activity is considered as a property of the person, which is revealed in activity and shown in the attitude of the person to its different spheres.

**Key words:** students' social activity, cultural-leisure activity, motivation, structure of motives, leisure.

*I.V.Shavkunov*

#### PRINCIPLES OF CULTURAL TRAINING STUDENTS

The article discusses the formation of an educational culture through the adaptation of certain relationships between a teacher and student. The student is actively drawn into the

creative learning process, which consists of interactions with his teacher that are designed for teaching the mastery of opening the cultural codes.

**Key words:** Intersubjective communication in foreign-language teaching, formation of a language-teaching culture, teacher's charisma.

***A.R.Suleymanova***

DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF THE RESEARCH COMPONENT OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF THE RUSSIAN-GRADUATE PROGRAMS.

***A.A.Zinnatova***

ANALYSIS OF THE ESSENTIAL FEATURES OF FORMATION OF THE VALUE OF TOLERANCE AS A CULTURAL AND LEISURE PROCESS

This article presents a semantic analysis of the concept of the "tolerance", cultural and recreational process. The tolerance is considered in terms of the value of cultural and leisure process.

**Key words:** tolerance, cultural and recreational process, leisure activities, tolerant activity, tolerant person.

***E.V.Gutman***

SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT FOR STUDENTS OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF THEIR PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION

The article is devoted to the students' personal and professional development problem. The author considers the educational conditions in which social-pedagogical support becomes the factor of students' personal and professional development. Besides, the article deals with the results of the pedagogical experiment which proves the described conditions implementation efficiency.

**Key words:** professional development, social-pedagogical support, educational conditions.

***V.V.Semakova, T.N.Lukyanova, R.U.Rafikov***

APPROACH TO THE DESIGN OF THE INTEGRATED COURSE OF PHYSICS AND ELECTRICAL ENGINEERING IN VOCATIONAL SCHOOLS

The article deals with the design of the didactic model of physics and electrical engineering integrated course at a secondary vocational school, reveals experience of individual work at the Kazan Aviation and Technical College named by P.V. Dementiev, built on the basis of integration of subjects.

**Key words:** design, didactic model of the integrated course, interdisciplinary competencies.

***A.G.Akberova***

ETHNO-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR OF EDUCATION OF PATRIOTISM OF STUDENTS

The article considers the problem of creation the ethnocultural educational space in the Tatarstan Republic which promotes the efficiency of patriotic education and up-bringing of studying youth.

**Key words:** cultural-educational space, adaptability, a national-regional component.

**L.G.Bogdanova**

MODULAR-COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS COMPETENCE TRAINING FUTURE TEACHERS IN INSTITUTIONS SVE

The Article is dedicated to problem to realization modular-competency of the approach to establishments of the average vocational training. The Basic purpose of the vocational training - preparing the skilled competitive specialist corresponding to level and profile capable to efficient work on professions at a rate of world standard, ready to constant professional growing, social and professional transportability. The main innovative approach in renovation of the subject of the average vocational training is recognized modular-competency approach, providing shaping key competences beside training.

**Key words:** educational standard, approach of competency, competencies, key of competency, module, program professional module, secondary vocational education.

**E.U.Levina**

FORMALIZATION OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL PROCESSES

The article presents a model of pedagogical processes infological. The educational activities are considered as a system of processes of information processing in carried out the dynamic mode.

**Key words:** process approach, modeling, infological model.

**I.G.Mustafina**

BASIC PRINCIPLES OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE FOREIGN LANGUAGES' LEARNING

In the article, actualization of students' multicultural competence formation is pointed out as a leading means of realization of multicultural education in the conditions of international education integration. The author presents the basic principles that proved to be effective in formation of the given kind of the competence at foreign languages lessons.

**Key words:** multicultural education, intercultural competence, students' activity, basic principles, international education integration.

**A.I.Belkin, F.G.Muhametzyanova, A.R.Nasy'bullin**

SUBJECTIVITY PSYCHOSOCIAL IDENTITY OF AUTHORS GRAFFITI

The results of theoretical and empirical study of the psychological phenomenon of subjective psychosocial identity graffiti writers, confirmed that the graffiti is a psychological phenomenon psychosocial construct of subjective identity.

**Key words:** graffiti, identity, identification, functions of graffiti, an information society, culture.

**V.V.Gerasimova**

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH THE AUTO-AGGRESSIVE, PRONE TO ALCOHOL AND DRUG ADDICTION

Alcoholism and drug addiction is a form of self-destructive behavior. In order to increase the effectiveness of preventive work with the students of high school the social and psychological characteristics of students with auto-aggressive, prone to alcohol and drug abuse, are established, the relation of auto-aggressive behavior and dependence to addiction is shown.

**Key words:** auto-aggressive, autoaggression, addiction to alcohol and drug abuse, professional education.

*E.N.Gilemhanova*

LINK ADAPTATION OF PROTRACTED FORMS OF SOCIAL INTERACTION ARE PRONE TO ADDICTION HAVE STUDENTS

In the article the results of studies of the adaptation of students who are prone to substance abuse are given. New research data about the structure of adaptation of students who are prone to substance abuse are presented. Also the author demonstrated clearly its difference from the structure of adaptation of students with low propensity for substance abuse.

**Key words:** adaptation, aptitude to substance abuse, aptitude to dependence from alcohol, aptitude to dependence from drugs, structure of adaptation.

*N.M.Gabdullin, S.F.Galimullin*

FORECASTING COMPETITIVENESS OF REGIONAL ECONOMIES (FOR EXAMPLE THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

The World Economic Forum analytical framework of modeling of national competitiveness level for forecasting the competitiveness of regional economies is used in this article. Based on a modified method for measuring of the Global Competitiveness Index, the author form the prognosis of economic competitiveness of the Volga Federal Region in two formats: the industrial and innovation. Received expected multi-format rankings of competitiveness identify competitive advantages and obstacles of regional economies that are essential for forecasting both: their socio-economic development and national economy as a whole.

**Key words:** competitiveness, forecasting, regional economy.

*Khalaf Abdulkadhim A. Khalaf*

PERCEPTION OF IMAGE OF WOMAN IN THE FINE ARTS OF IRAQ

Art vision of a female image in the art of Iraq artists is reflection of character of the heritage of traditional culture of people and its influence on formation of cultural values. In pictures of Iraq artists the dominant image is the image of woman as a «mother as the symbol of Earth». Artists try to show the inner world of woman with different forms of fine arts. A woman for them is a «creature sent by God». At their works we can see immersion into aesthetics of the image of woman» where religiousness and beauty of lines of a female body and embodiment of her inner world in the life space are revealed.

**Key words:** art, artist, artistic image of woman, goddess, creature sent by God.

## Объявления редакции

С первого номера 2013 года в «Казанском педагогическом журнале» произошли следующие изменения:

1. Изменился состав редакции
2. Изменился состав редакционной коллегии
3. Изменились требования к оформлению статей
4. Изменилось оформление журнала:
  - название подзаголовка «Список литературы» заменено на название – «Источники»;
  - инициалы авторов, название статьи, аннотации и ключевые слова на английском языке размещены в конце журнала в соответствующем разделе;
  - шрифт аннотаций и ключевых слов в начале статьи – Times New Roman, 12 кегль, курсив, нормальный; словосочетание «Ключевые слова» – Times New Roman, 12 кегль, курсив, полужирный.
  - в конце каждой статьи проставлено «Зарегистрировано» и дата.
  - индекс ISSN указан на первой странице журнала;
  - кодификатор УДК указан в начале каждой статьи.

## ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

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

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках [ ]. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники. Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес, должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и экспертное заключение (выписка из протокола заседания подразделения).

На английском языке: фамилия и имя (в транслитерации) (см. пластиковая карта, водительское удостоверение), название статьи, аннотация, ключевые слова.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора. Указанные графические объекты должны иметь расширение, совместимое с MS Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальном сайте ИППО РАО.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

### **Условия подписки на «Казанский педагогический журнал»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий НТИ ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить полугодовую подписку стоимостью 1140 руб.

Индекс подписки – 16885

Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 380 рублей за один экземпляр номера.