

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

№ 4 (99) 2013

ISSN 1726-846X

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

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

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.

Включен в систему Российского индекса научного цитирования.

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

Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Объем 12,0 п.л.
Подписано к печати 05.11.2013. Заказ Ж-17. Формат 70×100¹/₁₆.
Отпечатано в ООО «Слово».

Адрес: 420066, Россия, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.
Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2013

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

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

№ 4 (99) 2013

ISSN 1726-846X

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

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

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

HEAD EDITOR: corresponding member RAE, Ed.D., full professor

F.Sh. Mukhametzyanova

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

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

EDITORIAL TEAM

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

Journal editorial office: Address: 420039, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.
Tel.: (843) 555-81-98
<http://www.ippporao.ru>
E-mail: kpj07@mail.ru

Offset paper. Printing on a offset. Journal circulation 1000 copies. Volume 12.0 printed sheets.
It is signed for printing 05.11.2013. The order Ж-17. Format 70×100¹/₁₆. It is printed in LLC «Slovo».
Address: 420039, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.
Phone: (843) 519-45-10. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

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

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

Published 6 times a year.

«Казанский педагогический журнал»
Содержание номера 4 за 2013 год

НЕКРОЛОГ 8-9

**СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ
МУХАМЕТЗЯНОВОЙ**

Ибрагимов Г.И.

АКАДЕМИК РАО Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВА НА КАРТЕ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 11-16

СЛОВА ПАМЯТИ ОТ КОЛЛЕГ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ МУХАМЕТЗЯНОВОЙ17-20

ПЕДАГОГИКА

Мухаметзянова Ф.Ш., Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ 21-27

Олейникова О.Н.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ 27-35

Щербаков В.С., Кудаков О.Р.,

Сахиева Р.Г.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ДИСКУССИЯХ НАУЧНОГО ФОРУМА 36-41

Мингазизова Г.Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ . 42-45

Бухараев Н.Р., Салимов Ф.И.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АЛГОРИТМЫ И СТРУКТУРЫ ДАННЫХ» В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 46-54

Камалеева А.Р., Шигапова Н.В.

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (ПУУД) МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» 54-60

Закиева Р.Р., Садыков М.Ф., Хамидуллина Г.Ф.

ЭКСПРЕСС-ТЕСТИРОВАНИЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ТЕКУЩЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ 61-66

Алексеев С.Л.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЧАСТИ 66-72

Любязина О.А.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ 72-79

Перепелкина Т.В.

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 80-85

Никитина Ю.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА, МАТЕМАТИКА» 85-92

Богданова Л.Г.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 92-100

Соколова И.И.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ СО СТАНДАРТАМИ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ 100-106

Туюшева А.И.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА 107-112

ПСИХОЛОГИЯ**Юсупов Ф.М.**

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ 113-119

Грязнов А.Н., Масленникова В.Ш., Боговарова В.А.

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ И НАРКОМАНИЕЙ ... 120-125

Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И.

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА В ПСИХОЛОГИИ 126-130

Бакиров Р.С.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ИХ ДИНАМИКИ У СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СПАСАТЕЛЬНОЙ И ПОЖАРНОЙ СЛУЖБ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ 131-137

Гайнутдинов А.Р.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ГРАЖДАН В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СИСТЕМОЙ ЭЛЕКТРОННОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ 138-144

Репина К.Г.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 145-149

ФИЛОЛОГИЯ / ПЕДАГОГИКА**Горбунов А.Г.**

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 150-158

Уткина О.А.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА XXI ВЕКА 159-162

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ / ПЕДАГОГИКА**Ибрагимова Е.М., Ибрагимов М.Г.**

НОВОЕ В ПРАВОВОМ СТАТУСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНЫХ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 163-169

ИСТОРИЯ**Галлямов Д.Ф.**

«МУСУЛЬМАНСКАЯ ТРУДОВАЯ ГРУППА» КАК ОДИН ИЗ ВЕКТОРОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ТЮРКО-МУСУЛЬМАН УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ НАЧАЛА XX ВЕКА 170-171

ОТ РЕДАКЦИИ

Сведения об авторах 177-181

Annotations 182-190

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

Условия подписки 192

CONTENTS

**BLESSED MEMORY OF GUZEL
VALEEVNA MUKHAMETZYANOVA**

NECROLOGY 8-9

Ibragimov G.I.ACADEMICIAN RAE G.V.MUHAMETZYANOVA
ON THE MAP OF PEDAGOGY OF PROFESSIONAL
EDUCATION 11-16WORDS IN MEMORY OF GUZEL VALEEVNA
MUKHAMETZYANOVA FROM COLLEGS 17-20**PEDAGOGY*****Mukhametzyanova F.Sh., Khrapal L.R.,
Sharifzyanova K.S.***CONCEPTUAL FRAMEWORK CREATE AN
INFORMATION AND COMMUNICATION EDU-
CATION ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF
TEACHERS 21-27***Oleynikova O.N.***CURRENT TRENDS IN IMPROVING VET
GOVERNANCE 27-35***Scherbakov V.S., Kudakov O.R.,******Sahieva R.G.***MODERN PROBLEMS OF PROFESSIONAL SCHOOL
DIDACTICS IN SCIENTIFIC FORUM DISCUSSIONS
..... 36-41***Mingazizova G.G.***PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING
MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF
TRAINING FOREIGN LANGUAGES 42-45***Bukharaev N.R., Salimov F.I.***ON EXPERIENCE OF TEACHING COURSE ON
ALGORITHMS AND DATA STRUCTURES IN KAZAN
UNIVERSITY 46-54***Kamaleyeva A.R., SHigapova N.V.***MODEL OF PROJECT TECHNOLOGY OF
UNIVERSAL TRAINING OF COGNITIVE ACTION
JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE STUDY
COURSE «OUTSIDE WORLD» 54-60***Zakieva R.R., Sadikov M.F.,******KHamidullina G.F.***RAPID TESTING TO ASSESS THE CURRENT
PROGRESS OF STUDENTS 61-66***Alekseev S.L.***SOCIO-EDUCATIONAL CONDITIONS TO IM-
PROVE THE EFFECTIVENESS OF THE INTERIOR
MINISTRY UNIVERSITIES STUDENTS PEDAGOGICAL
TRAINING TO PREVENT AND OVERCOME THE
BEHAVIORAL PROBLEMS OF SERVICEMEN .66-72***Lyubiyagina O.A.***PRACTICAL IMPORTANCE OF HIGH SCHOOL
STUDENTS MOTIVATIONAL READINESS FOR-
MATION MODEL TO THE CHOICE OF THE FUTURE
PROFESSION 72-79***Perepelkina T.V.***ROLE OF FAMILY EDUCATION IN HEALTH
FORMATION 80-85***Nikitina Yu.I.***FORMATION OF POLYTECHNICAL COMPETENCE
OF THE DOCTOR IN THE COURSE OF STUDYING
OF THE INTEGRATED DISCIPLINE «PHYSICS,
MATHEMATICS» 85-92***Bogdanova L.G.***SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF THE TEACHING STAFF IN THE PROCESS OF
IMPLEMENTING FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS OF VOCATIONAL EDUCATION
..... 92-100***Sokolova I.I.***DEVELOPING THE MODEL OF FORMATION
OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF
FUTURE INDUSTRIAL TRAINING TEACHERS IN

ACCORDANCE WITH THE STANDARDS OF THE THIRD GENERATION 100-106

Tuyusheva A.I.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF AN INTERNAL STAFF TRAINING IN ENTERPRISES OF THE MILITARY-INDUSTRIAL COMPLEX 107-112

PSYCHOLOGY

Yusupov F.M.

THE ROLE OF THE VERBAL COMPONENT OF THE CREATIVE PROCESS ENGINEERING SOLUTIONS AND INVENTIVE PROBLEM SOLVING 113-119

Gryaznov A.N., Maslennikova V.Sh., Bogovarova V.A.

AUTOAGRESSIVNOYE BEHAVIOR OF PATIENTS WITH ALCOHOLISM AND DRUG ADDICTION 120-125

Mukhametzyanova F.G., Miftakhov I.I.

PHENOMENON OF SUBJECTIVITY STUDENT IN PSYCHOLOGY 126-130

Bakirov R.S.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL PECULIARITIES AND DYNAMICS OF THE STAFF OF THE STATE FIRE AND RESCUE SERVICES IN THE REHABILITATION PROCESS 131-137

Gaynutdinov A.R.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SATISFACTION OF CITIZENS IN THE COURSE OF INTERACTION WITH SYSTEM OF ELECTRONIC HEALTH CARE 138-144

Repina K.G.

ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS-ARTISTS TAKING INTO ACCOUNT INTERRELATIONS PREFERENCES OF THE ARTISTIC SPACE AND PECULIARITIES OF THE PERSONALITY 145-149

PHILOLOGY / PEDAGOGICS

Gorbunov A.G.

APPROACH TO VOICED DISCOURSE COMPETENCE DEVELOPMENT BY STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 150-158

Utkina O.A.

CHILDREN'S LITERATURE OF XXI EYELID ... 159-162

LAW / PEDAGOGICS

Ibragimova E.M., Ibragimov M.G.

THE CHANGES IN THE LEGAL STATUS OF PEDAGOGICAL WORKERS AND OTHER WORKERS OF AN ORGANIZATION REALIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES 163-169

HISTORY

Gallyamov D.F.

«MUSLIM WORKING GROUP» AS ONE OF SOCIAL AND POLITICAL LIFE'S VECTORS OF TURCO-MUSLIMS OF URALS-VOLGA REGION TO THE BEGINNING OF 20-TH CENTURY 170-176

Information about authors 177-181

Annotations 182-190

A list of the requirements and conditions for publication 191

Terms of subscription 192



Ученый мир, ученики, друзья, соратники России и других стран скорбят о кончине Гузел Валеевны Мухаметзяновой. Вся ее удивительная жизнь была связана с образованием. Много лет она возглавляла Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, являясь первой и единственной женщиной-академиком-педагогом из Татарстана в общероссийском и мировом масштабе. Гузел Валеевна создала уникальный в стране комплекс, состоящий из научного института и Академии социального образования, тем самым предвосхитив начинания современников в этой области, и до последнего дня оставалась его Президентом.

За свою научно-педагогическую миссию Заслуженный деятель науки Российской Федерации Г.В.Мухаметзянова награждена орденами «Дружбы народов», «За заслуги перед Республикой Татарстан», медалью К.Д.Ушинского, золотыми медалями

«За достижения в науке» (РАО), «За безупречную деловую репутацию» (Российско-швейцарский экспертный совет), знаком «Отличник народного просвещения». Гузел Валеевне присуждены премия Правительства РФ в области образования и государственная премия РТ в области науки и техники. Биографический институт (Северная Каролина, США) признал ее «Женщиной 2004 года».

Свои глубокие соболезнования по поводу кончины крупного российского ученого, академика РАО Гузел Валеевны Мухаметзяновой выразили руководители Республики Татарстан, Общественной палаты РТ, Министерства образования и науки РТ, Российской Академии образования, Академии РТ, а также академик-секретарь С.Н.Чистякова и коллектив отделения профессионального образования РАО; академик РАО Е.В.Ткаченко; президент Казанского (Поволжского) федерального университета М.Х.Салахов; ректор Амурского госу-

дарственного университета профессор А.Д.Плутенко; ректор Ярославского государственного педагогического университета им.К.Д.Ушинского профессор В.В.Афанасьев; директор Психологического института РАО член-корреспондент РАО В.В.Рубцов; профессор М.К.Кабардов и коллектив Московского городского психолого-педагогического университета, начальник Научно-исследовательского центра Национального

института образования Министерства образования Республики Беларусь доцент О.Е.Лисейчиков, профессор Н.И.Леонов и коллеги Удмуртского государственного университета, профессор В.А.Фокин и многие другие.

Светлая память о Гузел Валеевне Мухаметзяновой, глубокоуважаемом и ярком человеке, талантливом руководителе, ученом-педагоге навсегда сохранится в сердцах и душах учеников, коллег, соратников.

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ МУХАМЕТЗЯНОВОЙ

УДК 377.5

АКАДЕМИК РАО Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВА НА КАРТЕ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.И. Ибрагимов

Педагогическая общественность Татарстана и России понесла тяжелую утрату – 15 октября 2013 года на 76 году ушла из жизни выдающийся ученый-педагог и выдающаяся личность Гузел Валеевна Мухаметзянова – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки России, лауреат Государственной премии в области образования. Гузел Валеевна прошла яркий жизненный путь от учителя школы до директора академического НИИ и ректора и Президента Академии социального образования.

Гузел Валеевна была назначена директором Института в 1992 году, сменив на этом посту крупнейшего ученого-педагога, академика РАО и АН РТ М.И.Махмутова. Следует сказать, что время прихода Г.В.Мухаметзяновой к руководству Институтом было очень сложным: это был период распада советского государства, радикальной ломки политического и экономического уклада жизни общества, всех его институтов и

каждого человека в отдельности, когда имела место ситуация отсутствия финансирования Института почти в течение года, когда стоял вопрос о его выживании. И в этих условиях Гузел Валеевне не только удалось сохранить Институт, но и придать ему импульс для развития.

В то же время появились возможности для созидания нового, ибо исчезли многие запреты. И Гузел Валеевна была в числе первых, увидевших в этом не только образовательные перспективы, но и возможность придания импульса развитию научно-исследовательского Института. В 1993 году ею был создан Казанский социально-юридический институт (ныне – Академия социального образования). Впервые в России Гузел Валеевна организовала уникальный научно-образовательный комплекс: Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО – Академия социального образования», в котором осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием, научных кадров

по педагогическим и психологическим наукам. В структуру комплекса входят лаборатории, кафедры, филиалы и представительства, расположенные в Казани, Москве, Санкт-Петербурге, городах Республики Татарстан. Научно-образовательный комплекс стал экспериментальной площадкой РАО.

Об уникальном потенциале Гузел Валеевны говорит такой важный штрих: уже через три года после назначения директором она была избрана действительным членом РАО. За три года она прошла путь, на который у иных членов академии, также, будучи директорами академических НИИ, уходило гораздо больше времени. Ее выбор в члены РАО был крупным явлением для Республики – ведь она стала первой и единственной пока в истории Татарстана женщиной, избранной в члены РАО.

Имя Гузел Валеевны безусловно относится к числу выдающихся личностей, внесших значительный вклад в развитие отечественной системы среднего профессионального образования. Ее усилиями были заложены научные основы развития и модернизации системы СПО. В этом контексте можно сказать, что она внесла вклад в развитие целого ряда направлений общей и профессиональной педагогики, в числе которых: методологические основы и стратегии реформирования среднего профессионального образования; гуманизация и гуманитаризация профессионального образования; научно-педагогические основы социальной работы (социальная педа-

гогика) и подготовки специалистов в области социальной работы; научно-педагогические основы регионализации профессионального образования; инновационные процессы в системе профессионального образования; проектирование образовательных стандартов; проблемы качества профессионального образования; исследования в области управления системой подготовки специалистов среднего звена и ряд других.

Надо сказать, что благодаря ее умению видеть перспективы развития науки, исследования Института всегда носили опережающий характер и создавали тем самым научную базу для реформирования и модернизации системы среднего профессионального образования. Более того, исследования Института являются новаторскими и с точки зрения развития науки. Гузел Валеевна в этом плане успешно развивала те традиции, которые были заложены еще академиком РАО М.И.Махмутовым. Так, например, ею впервые были предложены и обоснованы методологические подходы, которые сегодня являются общепризнанными. В их числе такие, как интегративный (в контексте интеграции науки, профессионального образования и производства), полипарадигмальный, кластерный, проектно-целевой и другие.

Отдавая должное теоретическим и методологическим основам профессиональной педагогики Гузел Валеевна не уставала утверждать, что педагогика – наука практикоориентированная.

Ее огромный вклад в развитие практики профессионального образования выразался в том, что исследования Института всегда были (и сейчас это имеет место быть) направлены на нужды учебных заведений, на потребности развития системы профессионального образования. Если говорить о системе СПО следует отметить, что благодаря активной государственной позиции Гузел Валеевны Институт принимал самое непосредственное участие в научном обосновании и научно-методическом обеспечении крупных проектов, направленных на реформирование среднего профессионального образования в России. Достаточно сказать, что еще в конце прошлого века в исследованиях Института была обоснована идея о том, что в системе среднего профессионального образования должна быть сконцентрирована подготовка рабочих и специалистов среднего звена. На уровне Республики Татарстан силами Института был разработан проект Концепции развития СПО в РТ, программы развития начального и среднего профессионального образования в РТ. Коллективом ученых Института был издан по сути первый в России учебник по педагогике среднего профессионального образования. Апофеозом признания роли Гузел Валеевны и Института в развитии практики СПО можно признать 2005 год, когда коллектив Института во главе с нею и под ее научным руководством (в составе 10 человек) был удостоен Премии Правительства РФ в области образования за 2005 год за

разработку научно-методического обеспечения среднего профессионального образования.

Вклад Гузел Валеевны в практику развития профессионального образования выражается и в том, что ею подготовлено большое количество практиков-исследователей, докторов и кандидатов педагогических наук из числа руководителей и преподавателей техникумов и колледжей. Достаточно сказать, что в их числе такие известные в стране люди, как Президент Союза директоров ССУЗ РФ д.п.н. В.М.Демин, директор Национальной обсерватории профессионального образования д.п.н., профессор О.Н.Олейникова, директор негосударственной школы в г.Москве д.п.н. В.Н.Смирнов, бывший главнокомандующий ВДВ России д.п.н. Г.И.Шпак и другие. Гузел Валеевна создала мощную научную школу (от Москвы до «самых до окраин»). Около 100 прямых и гораздо больше «не прямых» учеников, в том числе свыше 30 подготовленных докторов наук и около 70 кандидатов наук. «Жизнь в учениках – это жизнь с продолжением».

Понимая, что эффективное развитие науки невозможно без наличия такого механизма как диссертационный совет, Гузел Валеевна уделяла огромное внимание его работе и поддержке высокому качеству диссертаций, аспирантуре и докторантуре. В диссертационном совете при Институте педагогики и психологии профессионального образования защищали свои диссертации такие известные ученые,

как М.Н.Берулава, Б.С.Гершунский, В.С.Леднев, А.М.Новиков, М.И.Рожков, И.А.Халиуллин, Н.К.Чапаев и другие. В этой же связи надо сказать, что в течение более чем десяти лет Гузел Валеевна являлась членом экспертного совета ВАК, куда попадают избранные специалисты.

Можно и дальше перечислять достижения Гузел Валеевны, но мне представляется, что гораздо важнее ответить на вопрос – как это ей удавалось, как она смогла достичь этих высот? За счет чего? Благодаря каким свойствам и качествам? Естественно, что найти ответы на эти вопросы не просто, и вряд ли это можно сделать однозначно. Но для нас и для молодежи важно попытаться выделить те факторы, которые являлись, на мой взгляд, той базой, которая лежала в основе ее успехов. Я бы эти факторы связал с воспитанием в семье и воспитанием в науке.

Если говорить о семье, то главное – заложенные в семье трудолюбие, ответственное отношение к выполняемому делу, стремление выполнять задуманное на высоком уровне. Гузел Валеевна как на непреложную истину опиралась на то, что не раз говорил в семье ее отец: «Если человек умеет трудиться, то ему не страшны никакие перемены в жизни. Он устоит». Ежедневная кропотливая работа, ежедневное чтение огромной массы научной литературы, организация и участие в разного рода научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах и т.п.. Она работала на износ и

такого же требовала от нас, своих сотрудников. И имела на это моральное право.

Другая черта, заложенная в семье – любовь к книге. Она нередко говорила нам, сотрудникам, и писала о том, что в их доме книги занимали главное место – все стены с пола до потолка занимали книжные полки. Гузел Валеевна часто цитировала свою маму, которая говорила: «Самое большое богатство – это книги». Отсюда ее любовь к книге, глубокое знание мировой литературы. Она могла наизусть читать произведения наших и зарубежных классиков. Она блестяще ориентировалась и в современной литературе.

Желание и умение работать с людьми, интерес к людям, высочайшее умение общаться с людьми – это тоже в немалой степени было сформировано в семье, в доме, который, как говорила Гузел Валеевна, всегда был полон гостей. «Люблю коллекционировать хороших людей!» – часто повторяла она. Она никогда не жалела времени на общение с людьми и умела глубоко видеть их. Вот некоторые, ставшие крылатыми, ее фразы: «Жизнь человека измеряется не годами, а людьми, с которыми мы общаемся»; «Я люблю тех, с кем работаю»; «Торопитесь делать людям добро»; «Не играйте в одни ворота» и др..

Если говорить о воспитании в науке, то ясно, что Гузел Валеевна прошла блестящую школу научного формирования. С каким теплом, любовью, трепетом и восторгом она

говорит о своем главном учителе в науке – профессоре Исааке Львовиче Любинском, с которым и под крылом которого она выросла как ученый. Она была участником многих методологических семинаров, которые вели такие крупные ученые, как М.Н.Скаткин, В.В.Краевский, Э.И.Моносзон, В.И.Журавлев и др.

Такая научная школа сформировала у Гузел Валеевны трепетное отношение к науке, занятия которой она считала «самым лучшим на земле занятием». Ее характеризовали такие важнейшие для ученого свойства, как умение видеть и формулировать перспективные направления развития науки. Так, задолго до того, что мы имеем сегодня (в частности регионализация, инновационные процессы) Гузел Валеевной были поставлены эти проблемы и найдены варианты их решения на разных уровнях.

У нее была редкая способность – видеть малое под большим углом. Это особенно ярко проявлялось в процессе анализа диссертационных исследований и научных отчетов, других научных материалов. Она умела увидеть в казалось бы незаметной, небольшой детали что-то важное и перспективное. Уже в зародыше она видела тенденции и это позволяло ей опережать время. Она уделяла очень много внимания работе с диссертациями аспирантов и соискателей, причем не только своих, но и всех, кто представлял диссертации в диссертационный совет института. Характерной чертой ее как руководителя являлось стремление

поддержать оригинальность мысли коллег, желание способствовать их научному росту.

Гузель Валеевна была наделена даром красноречия и убеждения. Но ее красноречие – это не традиционные красивые слова и их сочетания. Красноречие Гузел Валеевны – это сочный, глубокий, образный, содержательный, очень логично выстроенный язык. Одновременно это и ее голос, тембр, эмоции, вкладываемые в устную речь. Независимо от того, где, о чем, в какой аудитории она выступала речь ее всегда была безупречна. Она была мастером слова. Интеграция ее большой гуманитарной культуры и культуры исследователя делали ее речи и выступления притягательными и заставляли аудиторию внимательно прислушиваться к тому, о чем она говорит. Не случайно, что она могла легко, в один присест, написать стихотворение на ту или иную тему. Не случайно, она как бы мимоходом издала несколько сборников стихов. Она могла бы написать и блестящую прозу, но не хватало времени – наука не любит и не терпит когда ее сочетают с другой деятельностью. Подлинная наука «захватывает» человека всего.

Гузель Валеевна по достоинству оценена за свои достижения на всех уровнях. Первый Президент РТ М.Ш.Шаймиев называл Гузел Валеевну «Царицей образования». Нынешний Президент РТ Р.Н.Минниханов не раз высоко отзывался и отмечал большую роль Гузели Валеевны в развитии образования и педагогической

науки в Республике Татарстан. Мы, ее современники, можем гордиться тем фактом, что имеем возможность быть рядом, работать вместе с таким выдающимся человеком, как Гузел Валеевна. Это есть прикосновение к большому, умному и мудрому человеку,

который внес и еще внесет глубокий вклад в развитие образования и науки об образовании – педагогики.

Память о Гузел Валеевне будет жить долго в сердце каждого, кто ее знал.

СЛОВА ПАМЯТИ ОТ КОЛЛЕГ ГУЗЕЛ ВАЛЕЕВНЫ МУХАМЕТЗЯНОВОЙ

Гузел Валеевна являлась одной из наиболее активных идеологически «детонирующих», возбуждающих фигур педагогического процесса, общественной педагогической мысли, человек исключительно острого социального чувства, которое проявлялась как в научной деятельности, так и в общественной. Она была выдержанно толерантна, когда не было особых оснований заниматься научным спором в педагогике, и публично занимала «крайние» позиции, нарочито «перегибала палку» и обнаруживала большую принципиальность в вопросах касающихся организации всей системы образования как в республике, так и во всей России.

Даже наиболее суровые из её педагогических оппонентов относились к ней с истинным уважением и получали от всех её идей импульс для собственной творческой активности.

С самого раннего детства она воспринимала мир, познавала его с эстетическим чувством прекрасного, читая «взрослые» книги по философии, истории, педагогике или эстетике не потому, что не было детских книг и пособий по этим предметам, а потому, что искала и умела находить такие книги, которые становились для

неё школой мысли – самостоятельной мысли.

И будучи крупным ученым отечественного и зарубежного масштаба, она учила своих аспирантов, соискателей, молодых ученых-коллег, что нет и не может быть на свете иного способа мыслить, нежели мыслить собственной головой, что книги, статьи затем и нужны, чтобы учиться по ним именно этому, а совсем не для того, чтобы потом повторять то, что в них написано». Вторить, разделять мысли» – еще не значит мыслить, не уставала повторять Гузел Валеевна, ибо мышление – дело всегда творческое, оригинальное и самостоятельное. Со свойственной ей основательностью и фундаментальностью, прекраснейшим образом осознавая значимость своего труда, как выдающегося ученого, истинного педагога, она постоянно проявляла социально-заинтересованное отношение к окружающему миру и к социальному миру каждого человека, с которым связывал её весь жизненный путь. Принципиально важно и то обстоятельство, что у неё была некоторая и «неофициальная» непубличная позиция и тенденция в отношении к людям, когда она начинала говорить и общаться «от себя», «как человек, а

не руководитель» и оказывалась чуткой и остро восприимчивой, проявляя личный интерес, сочувствие и непредвзятость.

«Прекрасное есть жизнь!» – эта формула, утверждающая радость бытия талантливого человека Мухаметзяновой Гузел Валеевны в процессе всего её жизненного пути обогатилась новым понятием: «Надо жить ярко!».

Гузел Валеевна прожила красивую жизнь человека созидателя, человека творца, создающего вокруг себя энергетически богатую действительность и получавшая от этого истинное удовольствие. Этому лишь можно только позавидовать, прожить такую жизнь дано не всем, но брать с неё пример и стремиться к этому должен каждый.

проф. В.Ш. Масленникова

За годы работы под руководством Г.В.Мухаметзяновой можно много привести примеров ее блестящей эрудиции и профессионализма, уникального таланта видеть «всю картину проблемы» и найти единственный верный выход. Остановлюсь лишь на некоторых эпизодах из ее международной деятельности, где в полной мере проявились ее не только выдающиеся качества как крупного ученого и авторитетного создателя научной школы, но также и ее благородные душевные качества.

В 1993 году Гузел Валеевна знакомилась с опытом деятельности учреждений профессионального образования в Великобритании. Наши английские коллеги каждый день

просто поражались, какой бы колледж или Центр образования не посещали, всегда Гузел Валеевна, буквально с первых минут знакомства с организацией или проблемой, видела, где есть возможность улучшить ситуацию и в каком направлении необходимо вести поиск. Так, при посещении «Redbridge College», на сетование администрации, что у них падает набор и сокращается число студентов, Гузел Валеевна предложила: «А вы помогите выпускникам с трудоустройством после окончания колледжа, сотрудничайте с работодателями, и студенты к вам пойдут». Уже тогда, в начале 90-х годов Гузел Валеевна видела перспективность и необходимость установления и развития социального партнерства между образовательными учреждениями и представителями рынка труда.

Запоминающимся ярким было участие Гузел Валеевны в Международной конференции, посвященной 50-летию создания Международной Федерации Социальных Работников (г.Мюнхен, Германия, август 2006 г.). Это была чрезвычайно важная встреча почти 1500 профессионалов, занимающихся социальной работой и подготовкой кадров для социальной сферы, государственных и профсоюзных деятелей из 76 стран мира. Участие делегации Республики Татарстан, возглавляемой академиком Г.В.Мухаметзяновой, в данном юбилейном Конгрессе было активным и плодотворным: это выступления, презентации, панель-дискуссии, посещение выставок и выезд в «поле» – в социальные агентства и службы Германии и Австрии. Каждое замечание и выступление Гузел Валеевны было

ключевым и воспринималось с большим вниманием. Любые ее замечания были не только всегда конкретны и свидетельствовали о незаурядной эрудиции, но и выверены с общенаучной точки зрения.

Нельзя не восхищаться ее удивительной работоспособностью, мудростью таланта подлинного руководителя, ее уникальной способностью одновременно ориентироваться во множестве вопросов и проблем. Мы потеряли масштабного, общепризнанного ученого-руководителя и общественно-го деятеля, автора многочисленных научных книг и академических направлений, и при этом удивительно обаятельную женщину. Я счастлива и горда, что судьба наградила меня и предоставила возможность общения и работы в течение долгого времени с Гузел Валеевной Мухаметзяновой – одной из удивительнейших женщин России.

проф. Т.М.Трегубова

«Погасло Солнце русской поэзии!». Эти слова, сказанные многократно в память великого поэта, как нельзя кстати подходят Гузел Валеевне Мухаметзяновой. Погасло солнце российской педагогики! Мало кто может оспорить такое явление как человек-звезда, человек-Солнце, звезда по имени Гузел Валеевна. Ведь от нее нескончаемым потоком исходили огромной силы ярчайший свет, напор светлейших мыслей. В то же время Гузел Валеевна, зная о своей звездности, умела не обжечь, а согреть, передать тепло своим тысячам солнечных зайчикам, которые разлетелись по всей

Земле. Да, мы все ее солнечные зайчики, впитали в себя частицы ее могучего таланта, искры ее великой стихии. Только собравшись вместе, мы сможем полноценно продолжать дело Великой женщины – распространение просвещения, науки, образования. Гузел Валеевна,

И от улыбки Вашей светлой
Не озарится лишь глупец.
Вы будете всегда воспеты,
Учитель, женщина, творец.

О.Р.Кудаков

Глубокоуважаемой и высокочтимой Гузел Валеевне в память о светлых днях сотрудничества и плодотворной работы, с благодарностью и благоговением хотелось бы посвятить самые теплые слова, складывающиеся в песню о женщине, олицетворяющей осень. Ведь еще Пифагор сравнивал различные возрасты с временами года, где человек от 40 до 75 лет («осень») находится в самом расцвете сил.

«Женщина – Осень»
Осень, багряная осень
Снова стоит у дверей.
Счастье приносит осень,
Даже в потоках дождей.
Ласкает серебряной нитью,
Словно гитарной струной.
Кружатся вальсом листья
Радужно надо мной.
Женщина – Осень, не уходи,
Женщина – Осень, танцуй,
Женщина – Осень, ты погоди
И подари ты ему поцелуй.

А парень хороший и добрый
Снова стоит совсем рядом
Ты отыщи его осень
Жгучим рябиновым взглядом.

Ты подари ему осень
Песенку с теплым дождем.
Глаз его грустных не бойся,
Он в тебя, осень, влюблён.

А.Н.Грязнов

СКОРБИМ И ПОМНИМ

УДК 37.01.39

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Р. Храпаль, К.Ш. Шарифзянова

В статье показано, что дистанционное образование сегодня является одной из самых перспективных ветвей педагогической науки. Развитие новых технологий в образовании неизбежно ведет к реорганизации существующих учебных процессов, возникновению новых форм обучения, а новые информационные образовательные технологии с применением глобальной сети Интернет позволяют достаточно хорошо организовать образовательный процесс. Широкое применение информационно-телекоммуникационной образовательной среды (ИТОС) в системе повышения квалификации педагогов позволяет перейти к новой парадигме «Образование на месте проживания».

Ключевые слова: *информационно-телекоммуникационная образовательная среда, дидактическая модель, дистанционное образование, педагогические условия совершенствования информационно-коммуникативной компетентности.*

Стратегической целью государственной образовательной политики является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина; стратегическими целями и задачами модернизации образования. Это выражается, прежде всего, реализации идей непрерывности образования в течение всей жизни человека; *развития дистанци-*

онного образования (ДО); создания программ, реализующих информационные технологии в образовании. Перечисленные направления, отраженные в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., соответствуют рекомендациям ЮНЕСКО и тесно связаны с проблемами развития российского общества, включая, в частности, восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких

технологий и экономики. Поскольку затяжной кризис современного образования заключается в том, что современная информационная культура сформировала новый социально-педагогический идеал, а система образования функционирует, подчиняясь заказу индустриального общества, то в этой связи дистанционное образование может рассматриваться как основной путь его преодоления. Вступают в действие ФГОС ВПО, ориентированные не только на передачу знаний, но и на формирование компетенций. Ведется разработка модели «Российское образование – 2020», отличительной чертой которой является указание на необходимость получения образования в течение жизни.

К переходу на новые стандарты должны быть готовы все участники образовательного процесса, но наиболее важной является подготовка именно педагогических кадров. В ходе реализации нового стандарта педагог должен не только передать свои знания, но и максимально участвовать в развитии личности обучающихся, без чего невозможно быть успешным на всех ступенях образования и в будущей профессиональной деятельности. Новые стандарты предусматривают активное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Поиск эффективных форм коммуникации является серьезной движущей силой в современном обществе, доминирующим фактором в его развитии и обновлении. Дистанционное образование в сочетании с расширением областей применения информационных технологий позволяет достаточно эффективно решать проблемы совершенствования информационно-коммуникативной компетентности учителей

в системе непрерывного образования и повышения их квалификации.

Согласно «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России», ДО должно содействовать решению таких социально значимых задач, как: повышение уровня образованности общества и качества образования; реализация потребностей населения в образовательных услугах; удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах; повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, уровня самосознания, расширение кругозора; сохранение и приумножение знаний, кадрового и материального потенциалов, накопленных отечественной высшей школой; развитие единого образовательного пространства в рамках России, СНГ, всего мирового сообщества, подразумевающее обеспечение возможности получения стандартизированного образования в любой точке образовательного пространства. Изучение педагогической литературы, существующего положения и специально проведенные исследования позволили выявить ряд существенных **недостатков** в процессе внедрения дистанционного образования как эффективного средства совершенствования информационно-коммуникативной компетентности учителей в системе повышения квалификации:

– отсутствие системного подхода в организации дистанционного образования и совершенствовании информационно-коммуникативной компетентности учителей в системе повышения квалификации;

– формы, методы, содержание обучения и средства подготовки учителей не соответствуют особенностям технологий дистанционного образования, не ориентированы на использование ИКТ в профессиональной деятельности; в учебных курсах;

– использование ИКТ в учебном процессе зачастую приводит к усложнению коммуникаций, отказу учителей от устного общения.

Устранению указанных недостатков мешают существующие в современных социально-экономических условиях **противоречия между:**

– интенсивным развитием информационных технологий (аппаратных и программных средств), значительным потенциалом вузов в техническом обеспечении и отставанием соответствующих педагогических технологий;

– необходимостью решения профессиональных задач с привлечением современных информационно-коммуникативных технологий и низким уровнем информационно-коммуникативной компетентности учителей, владеющих этими технологиями;

– стремлением большинства учителей школы овладеть технологиями дистанционного обучения и отсутствием методики их подготовки к деятельности в системе дистанционного обучения;

– накопленным опытом организации дистанционного обучения в зарубежных и отечественных образовательных учреждениях и отсутствием результатов теоретико-методического обобщения этого опыта для использования его в подготовке учителей в системе повышения квалификации;

– особенностями требований к подготовке учителей в системе повышения квалификации к деятельности

в системе дистанционного образования и отсутствием диагностического инструментария оценки уровня их информационно-коммуникативной компетентности.

Дистанционное образование обеспечивает совершенствование информационно-коммуникативной компетентности учителей в процессе повышения их квалификации при соблюдении *педагогических условий:*

- *субъектно-личностных* (удовлетворение образовательных и профессионально-личностных потребностей педагогов; развитие их субъектно-творческого опыта по созданию информационно-коммуникативной образовательной среды (ИКОС); проявление субъектной активности в выполнении поисково-исследовательской деятельности по моделированию ИКОС и др.);

- *организационно-педагогических* (ознакомление с современными образовательными дистанционными технологиями; развитие мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов информационно-коммуникативной компетентности учителей; построение образовательного процесса в логике проектной деятельности; использование корпоративно-модульной технологии обучения и др.)

- *ресурсных* (моделирование программно-методического обеспечения в компетентностном формате; материально-техническое обеспечение; развитие кадрового потенциала системы повышения квалификации и др.) [2].

Создание информационно-телекоммуникационной образовательной среды (ИТОС) в системе повышения квалификации педагогов предусматривает создание единой сети электронных учебных (рабочих) мест повышающих квалификацию учителей

и сотрудников учебного центра, которая связана с потребительским сервером. Данная информационная система и база данных позволяют осуществлять администрирование и контроль за учебным процессом, охватывают все основные педагогические процессы и представляют информацию для принятия управленческих решений. Достоинствами ИТОС являются географическая автономность, индивидуальный характер обучения, эксплуатационная дешевизна. Широкое применение ИТОС в системе повышения квалификации педагогов позволяет перейти к новой парадигме «Образование на месте проживания».

Под информационно-телекоммуникационной образовательной средой (ИТОС) в системе повышения квалификации педагогов мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые участниками образовательного процесса для развития эффективной коммуникации. Соответственно, современный педагог, учитель-новатор должен обладать информационно-коммуникативной компетентностью, а отсутствие компетенций в использовании информационно коммуникативной образовательной среды ограничивает его профессиональные возможности, оставляя на «обочине» прогрессивных тенденций в области дистанционного образования. Информационно-телекоммуникационная образовательная среда (ИТОС) в системе повышения квалификации педагогов должна удовлетворять потребности личности педагога в успешной социальной адаптации, профессиональном

становлении, поскольку ее существование вне коммуникации учителей, преподавателей, тьюторов, сетевых администраторов и образовательных объектов невозможно [1].

На наш взгляд, ИТОС должна стать средой повышения профессиональной квалификации учителей, формируя у них устойчивую потребность в ее использовании и интерес к познанию ее педагогических и технологических возможностей. В частности, использование информационно-телекоммуникационной образовательной среды (ИТОС) в системе повышения квалификации педагогов представляет собой абсолютно новую модель непрерывного повышения квалификации, которая опирается на функциональную эффективность технологий информации и коммуникации, формирует культуру и формируется на основе особой культуры обучения, включающая как обучаемого, так и обучающего.

Целью опытно-экспериментальной работы выступало повышение уровня подготовки и уровня информационно-коммуникативной компетентности педагогов, обучающихся в традиционном и дистанционном режиме путем внедрения условий. В ходе опытно-экспериментальной работы остро обозначилась необходимость индивидуализации процесса дополнительной подготовки профессорско-преподавательского состава учебных заведений для работы по дистанционной форме обучения, а также организации взаимодействия со слушателями в послекурсовой период. В связи с этим актуализировалась потребность новой структурной организации курсового обучения (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Содержание курсового обучения педагогов

ЭТАПЫ	СОДЕРЖАНИЕ	ФОРМЫ РАБОТЫ
I этап	самоопределение профессорско-преподавательского состава учебных заведений для работы по дистанционной форме обучения	первичная диагностика (уровня подготовки к работе по дистанционной форме обучения), разработка учебно-тематического плана работы учебной группы и индивидуальных учебных планов слушателей.
II этап	усвоение теоретических знаний	информационные лекции, психологический тренинг
III этап	промежуточный анализ результатов, коррекция групповых и индивидуальных учебных планов	диагностика промежуточных результатов
IV этап	осмысление и апробация полученных знаний	проблемные лекции, социально-психологические тренинги, практические занятия
V этап	анализ результативности курсового обучения и прогнозирование процесса самообразования	итоговая диагностика, разработка планов самообразования
VI этап п о с л е - к у р с о - в о й	оценка эффективности курсового обучения, помощь в организации самообразовательной деятельности	диагностика, собеседования, консультации

Разработанная нами программа специального курса «Основы подготовки специалистов гуманитарного профиля по дистанционной форме обучения» предназначалась для подготовки профессорско-преподавательского состава учебных заведений для работы по дистанционной форме обучения. Несмотря на то, что программа содержит два основных раздела (лекционные и практические занятия), каждый из этих разделов предполагает теоретическую подготовку и самостоятельную практическую деятельность слушателей курсов и может быть варьирован (индивидуально или в группе) по различным параметрам – должности, стажу работы, индивиду-

альным запросам и т.д. Дополнением к массовым формам работы являлась самостоятельная образовательная деятельность слушателей – тематическое реферирование педагогической, психологической и методической литературы по вопросам работы в дистанционной форме обучения; самодиагностика и самоанализ; подготовка презентации собственного опыта.

Итоги обучения по программе дополнительной подготовки говорят о том, что слушатели курсов повышения квалификации повысили свой уровень подготовленности для работы в дистанционной форме обучения. На завершающем этапе исследования проводилось тестирование по

диагностической тестовой карте для определения и оценки уровня педагогической подготовленности преподавателей. Таким образом, наблюдалась положительная динамика формирова-

ния подготовленности педагогов по программе повышения квалификации (на протяжении занятий она составила более 50% в сторону повышения оценки) (см. Табл. 2).

Таблица 2.

Динамика уровня сформированности профессионально-педагогических умений и навыков контрольных и экспериментальных групп

Профессионально-педагогические умения и навыки	КГ (%)	ЭК (%)
– умение работать с первоисточниками и научной литературой	75,3	76,3
– умение рассматривать педагогические факты во взаимосвязи и взаимообусловленности, отбирать наиболее существенные из них, по возможности близкие к своей профессиональной деятельности	54,2	68,4
– умение анализировать влияние исторических фактов и явлений на культурное и социально-экономическое развитие общества	54,1	65,8
– умение использовать полученные теоретические знания в решении конкретных педагогических задач	78,2	81,6
– умение выразить свое собственное мнение по той или иной педагогической проблеме	68,1	92,1
– владение методом конкретного исторического анализа педагогических фактов и идей	41,2	57,9
– владение навыками критического подхода к анализу педагогических идей и концепций	54,5	65,8

КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Анализ особенностей и отличий повышения квалификации педагогов по дистанционной форме обучения позволяет выделить объект деятельности специалиста в системе «человек-человек» как живую, мыслящую личность, находящуюся в многомерной непредсказуемой обстановке. Этот фактор в условиях использования электронного ресурса существенно ограничивает результативность общения обучаемого и обучающего. Другой особенностью, непосредственно вытекающей из первой, является содержание процесса

дистанционной гуманитарной подготовки – обучение воздействию на человека: информационному, активизирующему, настраивающему на определенные действия или результаты. Третьей наиболее важной специфической особенностью подготовки специалистов гуманитарных профессий по дистанционной форме обучения является то, что телекоммуникационные технологии в данной ситуации не вытесняют бумажные носители информации. Такое утверждение можно обосновать исходя, во-первых, из

свободного выбора режима получения образовательных услуг, который предоставляет дистанционное обучение; во-вторых, учитывая тот факт, что педагогически спроектированный, лично спроектированный электронный образовательный ресурс может выступать в качестве интеграционного механизма; в-третьих, представление о перечне склонностей, предпочтений, выраженных способностей, наконец, о профессионально важных качествах, предмете труда социономических профессий неотделимо от осознания необходимости обращения к всякого рода печатной продукции.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что дистанционное образование сегодня является одной из самых перспективных ветвей педагогической науки. Развитие новых технологий в образовании неизбежно ведет к реорганизации существующих учебных процессов и возникновению новых форм обучения.

Источники:

1. *Храпаль Л.Р.* Теория и практика формирования профессиональной компетентности в контексте информатизации образования [коллективная монография] / Д.В.Гулякин, В.П.Валова. Георгиевск: Георгиевский технол. ин-т (филиал) ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», 2010. 148 с.

2. *Шарифзянова К.Ш.* Дидактические особенности подготовки специалистов гуманитарного профиля в системе дистанционного обучения // Образование и саморазвитие, 2011. №4 (26). С.23-28.

References:

1. *Hrapal' L.R.* Teoriya i praktika formirovaniya professional'noy kompetentnosti v kontekste informatizatsii obrazovaniya [kollektivnaya monografiya] / D.V.Gulyakin, V.P.Valova. Georgievsk: Georgievskiy tehnol. in-t (filial) GOU VPO «Severo-Kavkazskiy gosudarstvennyy'yechnicheskiy universitet», 2010. 148 s.

2. *SHarifzyanova K.SH.* Didakticheskie osobennosti podgotovki specialistov gumanitarnogo profilya v sisteme distancionnogo obucheniya // Obrazovanie i samorazvitie, 2011. №4 (26). S.23-28.

Зарегистрирована: 05.09.2013

УДК 377

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

О.Н. Олейникова

В статье рассматриваются тенденции совершенствования управления профессиональным образованием в условиях повсеместного развития процессов децентрализации при сохранении ведущей роли государства в регулировании

рынка образовательных услуг. Подчеркивается важность системных подходов к управлению и необходимость взаимодействия субъектов профессионального образования с субъектами экономического развития и рынка труда.

Ключевые слова: управление, децентрализация, качество образования, академические свободы, стратегия развития, глобализация.

В условиях построения в России постиндустриального информационного общества, основанного на знаниях, ускорения темпов глобализации и научно-технологического прогресса, возрастания требований к социальной и профессиональной мобильности человека в постоянно изменяющихся условиях, среднее профессиональное образование является важнейшим ресурсом социально-экономического и политического развития страны.

Необходимость совершенствования механизмов управления в сфере среднего профессионального образования (СПО) обусловлена, помимо общей задачи повышения эффективности системы и качества выпускаемых специалистов, и рядом других причин. Во-первых, процессами децентрализации и регионализации. Во-вторых, растущими академическими свободами учебных заведений в части формирования содержания образовательных программ. В-третьих, ростом платных образовательных услуг в сфере среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования. В-четвертых, в ситуации демографического спада и снижения численности студентов системы СПО, а также растущей конкуренции вузов в «борьбе» за абитуриентов, образовательные организации должны эффективно демонстрировать свою реальную ценность для потенциальных потребителей, что требует наличия соответствующей стратегии развития и механизмов ее реализации.

В ситуации децентрализации и регионализации управления и расширения академических свобод образовательных организаций необходимо, с одной стороны, содействовать этим процессам путем внедрения эффективных моделей управления образовательными организациями, с другой – подкреплять этот процесс механизмами, обеспечивающими целостность российского образовательного пространства и способствующими эффективной реализации государственной политики в области профессионального образования. Эти управленческие механизмы должны обеспечивать взаимодействие федеральных и региональных властей в области профессионального образования в рамках управленческой вертикали в интересах обеспечения единого качества профессионального образования на всей территории страны.

Рост академических свобод образовательных организаций в части содержания образовательных программ профессионального образования требует эффективных механизмов использования этих свобод, предоставляемых новым Федеральным образовательным стандартом, которые бы обеспечивали как рост привлекательности среднего профессионального образования для потенциальных потребителей, так и его значимости для решения задач регионального социального и экономического развития. В этой связи неотъемлемой частью стратегии развития образовательных

организаций должна стать профориентационная работа и деятельность в области сопровождения развития карьеры, управление которой должно основываться на эффективных и современных формах, моделях и механизмах.

Обусловленное демографическими тенденциями снижение спроса на услуги СПО со стороны молодежи требует формирования и реализации образовательными организациями программ дополнительного профессионального образования для удовлетворения образовательных потребностей всех категорий граждан. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план задачу превращения образовательных организаций среднего профессионального образования в активные субъекты обучения в течение всей жизни, социального и экономического развития, а также требует от них осознания своей новой роли, формирования необходимых институциональных механизмов и соответствующего обучения профессионально-педагогического персонала.

Центральным условием и фактором решения вышеуказанных актуальных задач является развитие взаимодействия системы среднего профессионального образования с субъектами рынка труда. Для обеспечения данного условия необходимо совершенствовать механизмы управления на уровне образовательных организаций и, прежде всего, повышать качество управленческих компетенций руководителей образовательных организаций за счет расширения их функций и включения в них задач взаимодействия с внешней средой и привлечения к этой деятельности всего профессионально-педагогического

коллектива. Для этих целей каждая образовательная организация должна иметь четкую и обоснованную стратегию и планы ее реализации.

Решение вышеуказанных задач возможно только с использованием эффективных управленческих подходов. Поскольку в современных условиях развития общества, основанного на знаниях, и для реализации задач обучения в течение всей жизни система профессионального образования должна быть эффективным поставщиком образовательных услуг для широкого круга целевых пользователей – молодежи, взрослого населения, работодателей, действующих работников, безработных граждан и др., она должна функционировать как эффективное рыночное предприятие [1]. В этой связи особую актуальность приобретает задача внедрения в управление системой профессионального образования и ее субъектов методы бизнес управления, такие, как стратегическое планирование, приближенность к потребителю, управление бизнес-процессом, управление изменениями, системы обеспечения качества, привлечение заинтересованных сторон, управление материальными и человеческими ресурсами [2].

Как свидетельствует международный опыт, в свете современных интеграционных процессов повсеместно происходит поиск оптимального сочетания модели государственного и рыночного регулирования. В результате наблюдается формирование некой альтернативной модели, призванной обеспечить государственную поддержку «свободной игры» рыночных сил и социально-ориентированное развитие предложения образовательных услуг, включая их доступность.

Этот процесс начался с начала 90-х гг. прошлого века и продолжается до настоящего времени. Альтернативная модель характеризуется сочетанием следующих элементов: рыночного регулирования; государственного участия, которое определяет границы управления системой; саморегулирования корпоративного типа различными заинтересованными группами (работодателями, профсоюзами и т.д.); «профессиональных» механизмов (предполагающих участие профессиональных объединений и групп). В рамках альтернативной модели наблюдаются четко выраженная тенденция к взаимодействию и усилению роли социальных партнеров и формирования различных партнерств между государством, бизнесом и организациями гражданского общества.

Институционально это взаимодействие представлено институтом социального партнерства (в рамках которого осуществляется выработка политической стратегии в области развития человеческих ресурсов и определения степени ответственности сторон), структурами, занимающимися сбором, анализом и распространением информации о рынке труда, разветвленной системой государственных и частных структур, реализующих программы обучения, и системой контроля качества. Данное взаимодействие характеризуется децентрализацией при принятии решений о потребностях в обучении, содержании программ обучения и об использовании ресурсов и интеграцией обучения в течение всей жизни в институциональную рамку развития человеческих ресурсов [3].

Дихотомия *государство-рынок* обусловлена двойственной природой

самой системы профессионального образования и обучения, которая должна, с одной стороны, удовлетворять потребности экономики, а с другой – выполнять социальные функции. Вопросы управления профессиональным образованием непосредственно связаны с вопросами его финансирования. По мнению Международной организации труда (МОТ), инвестиции в образование и обучение должны быть совместной ответственностью государственного и частного секторов. При этом признано, что основная ответственность должна лежать на государстве в части финансирования базового и начального профессионального образования, а также обучения для уязвимых категорий населения. Что же касается инвестиций в обучение в течение всей жизни на рабочем месте и обучения, повышающего возможности трудоустройства граждан и конкурентоспособности предприятий, то здесь финансирование в большей степени является ответственностью предприятий и граждан. Одновременно государство должно финансировать обучение в тех областях, которые не являются инвестиционно привлекательными для работодателей и граждан (например, обучение на малых и средних предприятиях), а также меры активной политики на рынке труда.

При рассмотрении вопросов управления системой профессионального образования следует помнить, что профессиональное образование и обучение затрагивает интересы трех категорий субъектов: государства, граждан и предприятий. В этой связи механизмы управления будут различаться в зависимости от распределения ролей между этими сторонами

Однако, как показывает между-

народный опыт, при всех различиях, во всех странах ЕС ответственность за начальное профессиональное образование остается за государством [2]. Так, например, в Дании начальное профессиональное образование и обучение, краткосрочное высшее образование и открытое обучение находятся в ведении Министерства образования (за исключением обучения в области социальной сферы и здравоохранения, за которые отвечают административные регионы), во Франции Министерство образования отвечает за образовательную политику в отношении профессионального обучения в образовательных учреждениях и программы «ученичество». В Финляндии Министерство образования – высший орган власти, отвечающий за все образование, финансируемое за государственный счет, подготавливающий законы в области образования и все необходимые нормативные документы. В Ирландии на национальном уровне профессиональное образование находится в ведении Министерства образования и науки.

Несколько иная картина наблюдается в Германии, где государство определяет общие рамки деятельности частных компаний и организаций по осуществлению профессионального образования и обучения. Так, в Земельных комитетах по профессиональному обучению обеспечено равное представительство работодателей, работников и правительства. Комитеты консультируют правительство Земли по вопросам профессионального обучения и взаимодействия между обучением в учебных заведениях и на предприятиях. Непосредственное управление системой производственного обучения находится в ведении торго-

во-промышленных палат (ассоциаций предприятий). Федеральное управление труда и рабочие советы совместно с торгово-промышленными палатами отвечают за производственное обучение в части выделения средств для обучения и гарантии контроля качества. Такая ситуация объясняется традиционно высоким участием работодателей в профессиональном образовании, сформировавшаяся в ходе развития системы дуального обучения.

Одновременно наблюдаются и иные модели. Так, в Австрии управление профессиональным образованием на федеральном уровне разделено между несколькими министерствами, так как в стране нет единого министерства образования, а в Бельгии образование входит в компетенцию Сообществ – Фламандское Сообщество курирует образование, соответственно, в нидерландско-говорящей части страны, а Французское Сообщество отвечает за профессиональное образование франкоговорящей части Бельгии.

В последнее десятилетие в рамках совершенствования управления системой профессионального образования и в контексте процессов децентрализации и дефицита ресурсов (который все страны ощущают с особой остротой в ситуации финансового кризиса), в европейских странах осуществляется оптимизация сети учебных заведений и создание многоуровневых учебных заведений, реализующих программы профессионального образования для различных целевых групп.

Новые типы учебных заведений призваны обеспечить максимальное удовлетворение потребностей граждан в приобретении востребованных рынком труда профессиональных квалификаций различного уровня и обес-

печивать возможности осуществления образования в течение всей жизни. А также многоуровневые учебные заведения призваны способствовать развитию как горизонтальной, так и вертикальной мобильности, предоставляя возможность перехода с одного образовательного уровня на другой, более высокий, или давая обучающимся возможность изменять образовательную траекторию в рамках одного уровня.

В целом государственное вмешательство призвано восполнить пробелы, оставляемые «свободным взаимодействием рыночных сил», в плане предоставления возможностей профессионального обучения и доступа к нему для максимально широких групп населения. Хотя и в разной степени в каждом конкретном случае, роль государства заключается в обеспечении таких аспектов организации обучения, как [4]:

- предоставление информации о требованиях рынка труда на национальном и региональном уровнях;
- создание стандарта качества, в том числе оценки и сертификации/акредитации;
- формирование институциональной структуры и механизмов ее функционирования;
- привлечение всех заинтересованных сторон к участию в профессиональном образовании и обучении через соответствующие стратегии и стимулы;
- планирование организации обучения;
- обеспечение профориентации и консультирования;
- оценка общего качества функционирования системы;
- реализация равного доступа к обучению.

Важнейшей задачей центрального правительства является определение общих обязательных стандартов качества профессионального образования и обучения, в то время как местный и региональный уровни в основном отвечают за регулирование предложения на рынке профессионального обучения. Пример Франции свидетельствует о том, что процесс децентрализации весьма сложен и предполагает примирение разнонаправленных интересов, так как задача учета региональных и местных потребностей вступает в противоречие с задачей сохранения преемственности и целостности системы профессионального обучения.

В Германии рынок профессионального обучения характеризуется высокой степенью саморегулирования, что позволяет дуальной системе относительно быстро реагировать на изменения спроса и предложения. Здесь не исключен разрыв между спросом и предложением, вызванный различными, иногда взаимосвязанными причинами (экономический цикл, демографические тенденции, изменения на рынке образования). Вполне возможна ситуация, когда не все желающие могут получить доступ к обучению и, наоборот, когда на некоторые программы профессионального обучения нет спроса. Все это еще раз подтверждает, что одного свободного взаимодействия всех заинтересованных сторон недостаточно для удовлетворения потребностей молодежи в профессиональном обучении, особенно в период растущего спроса.

В этом случае правительство принимает дополнительные меры в виде предоставления субсидий для создания новых учебных мест на предпри-

ятях и расширения возможностей системы профессионального обучения, как это происходило в недавнем прошлом при обвале рынка из-за чрезмерного спроса, обусловленного нехваткой учебных мест.

Традиционная модель свободного рынка в Великобритании была основана на предположении, что конкуренция по цене и качеству между поставщиками услуг в области профессионального образования и обучения способствует наиболее эффективному развитию сектора профессионального обучения. В соответствии с данной концепцией правительство Великобритании в течение многих лет не принимало обязательных для предприятий нормативных актов в сфере профессионального обучения, несмотря на недостаточную активность экономики данной области. Вместо этого оно ограничивалось призывами к частному сектору активизировать свою деятельность в области профессионального обучения. Участие государства в работе рынка профессионального обучения в основном сводилось к повышению его эффективности путем создания стимулов для поставщиков и потребителей образовательных услуг. Однако эффективность работы рыночных механизмов в Великобритании снизилась из-за отсутствия общедоступной информации о наличии возможностей на рынке профессионального обучения, связанной с большим разнообразием конкурирующих друг с другом поставщиков образовательных услуг и выдаваемых ими свидетельств о прохождении профессиональной подготовки.

В этой ситуации, исходя из интересов поддержания экономической конкурентоспособности и социаль-

ного единства, государство пришло к пониманию необходимости введения признаваемых в общегосударственном масштабе национальных квалификаций профессионального образования. Как показывает международный опыт, в современной непростой ситуации быстрых и часто непредсказуемых изменений государство консолидирует свою ответственность не только за формирование образовательной политики в сфере профессионального образования, но и за обеспечение его качества и оценку эффективности.

Необходимо подчеркнуть, что общая концепция качества применительно к профессиональному образованию стала формироваться достаточно недавно. До этого эффективность профессионального образования измерялась показателями доступа и приема на обучение. И только начиная с 80-х годов прошлого века на первый план стали выдвигаться вопросы качества. В настоящее время вопросы качества профессионального образования стали приоритетом не только сектора образования, но национальных правительств в целом. В сферу проблем, связанных с качеством профессионального образования, стали включаться наряду с традиционными формами обеспечения качества также и вопросы [5]:

- усиления связи между оценкой и обучением;
- развития новых базовых компетенций и механизма их оценивания;
- разработки процедур признания компетенций, полученных вне сферы формального образования и обучения;
- формирования единых («сквозных») процедур и методов оценки качества для различных типов образовательных учреждений и структур,

осуществляющих обучение, позволяющих проводить сравнительный анализ качества обучения,

- регулирования сертификатов/свидетельств, дипломов и экзаменационных процедур;

- стандартизации содержания обучения;

- принятия организационных решений относительно соотношения общего образования и внутрифирменного обучения, сфер ответственности в рамках децентрализации управления и т.д.;

- регулирования внутрифирменного обучения и «ученичества»;

- регулирования доступа к педагогическим профессиям.

Сравнительно новой тенденцией в развитии систем качества в образовании является использование механизмов, традиционно разработанных для сферы бизнес-менеджмента. Принципиально новым, по сути, инновационным методическим механизмом управления качеством является признание центральной роли результатов обучения, которые положены в основу образовательных стандартов и национальных рамок квалификаций и Европейской рамки квалификаций. Рамки являются механизмом структурирования и сопоставления уровней квалификаций в терминах результатов обучения. Они являются основой для сравнения (бенчмаркинга) уровня, объема и типа обучения и признания результатов обучения независимо от формы и способа достижения этих результатов.

Как уже указывалось выше, развитие профессионального образования и обучения в современном мире неразрывно связано с децентрализацией принятия и реализации политичес-

ких решений, поскольку адекватные решения в области обучения могут быть приняты только на региональном и местном уровнях, в близости к экономическому спросу и социальным нуждам. Поскольку децентрализация предполагает передачу ответственности за управление профессиональным образованием в том числе и сторонам за рамками собственно системы профессионального образования (социальным партнерам), на национальном уровне должны быть установлены четкие управленческие механизмы, обеспечивающие активное взаимодействие всех субъектов профессионального образования.

Зарубежный опыт децентрализации выявил, что при развитии этих процессов необходимо осознавать риск того, что передача полномочий на региональный и местный уровень может поставить под угрозу достижение общенациональных целей. В этой связи для дальнейшего успешного развития процессов децентрализации на национальном уровне необходимы четкие механизмы управления, обеспечивающие баланс подходов, координацию инициатив «сверху» с инициативами на местах и постоянное расширение круга заинтересованных сторон.

В заключение следует подчеркнуть, что в настоящее время развитие управления системами профессионального образования в мире обнаруживает ряд закономерностей. А именно:

- наблюдается повышение роли государства в обеспечении развития рынка образовательных услуг и в вопросах регулирования качества образования и обучения;

- наблюдается определенное сближение уровней децентрализации

властных полномочий при сохранении различий в организационно-правовом регулировании (формирование альтернативной модели регулирования в тех странах, где ранее доминировала модель государственного вмешательства);

– децентрализация осуществляется в нескольких направлениях: на уровне вертикальной иерархии – от более высокого уровня на более низкий, вплоть до уровня учебных заведений (расширение автономии); на уровне развития горизонтальных связей с внешними субъектами/заинтересованными сторонами;

– управление системами профессионального образования как системами, производными одновременно от сферы образования и сферы труда, направлено на соблюдение равновесия между спросом и предложением, которые подвержены действию разнонаправленных интересов государственной политики, работодателей и граждан;

– обеспечение баланса спроса на рынке труд и предложения обучения происходит за счет повышения роли и активности работодателей и их организаций и координации деятельности сферы труда и обучения.

Источники:

1. Action plan for lifelong learning 2007. <http://www.efecot.net/products/documentations/actionplan/actionplanlllen.pdf>

2. *Муравьева А.А., Олейникова О.Н.* Управление учебными заведениями профессионального образования в странах Европейского Союза. М., ГУ НИИРПО, 2011.

3. Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report Volume 3. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 (Cedefop Reference series).

4. Education and Training 2020. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm.

5. *Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М.* Обеспечение качества профессионального образования и обучения в Европе: современное состояние и основные тенденции. М., ГУ НИИРПО, 2011.

References:

1. Action plan for lifelong learning 2007. <http://www.efecot.net/products/documentations/actionplan/actionplanlllen.pdf>

2. *Murav'eva A.A., Oleynikova O.N.* Upravlenie uchebny'mi zavedeniyami professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropeyskogo Soyuza. M., GU NIIRPO, 2011.

3. Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report Volume 3. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 (Cedefop Reference series).

4. Education and Training 2020. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm.

5. *Oleynikova O.N., Murav'eva A.A., Aksenova N.M.* Obespechenie kachestva professional'nogo obrazovaniya i obucheniya v Evrope: sovremennoe sostoyanie i osnovny'e tendencii. M., GU NIIRPO, 2011.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 377.5

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ДИСКУССИЯХ НАУЧНОГО ФОРУМА

В.С. Щербаков, О.Р. Кудakov, Р.Г. Сахиева

В статье акцентируется внимание на том, что ключевым звеном модернизации профессионального образования является новое видение дидактики как базовой науки, направленной на повышение результативности процесса обучения. В ней раскрыты основные направления научных дискуссий на международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы», посвященной 70-летию Российской академии образования и 75-летию со дня рождения академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. В статье подчеркивается весомый вклад доктора педагогических наук, профессора, академика РАО Г.В.Мухаметзяновой в развитии теории и практики профессионального образования, раскрытии концептуальных положений современной дидактики.

Ключевые слова: дидактика профессиональной школы, академик РАО Г.В.Мухаметзянова, научная дискуссия.

Исторический опыт убеждает, что модернизация – это не только прогресс системы, но и ее проблематизация, возникновение принципиально новых и актуализация прежде существовавших противоречий. Проблема реформирования российского профессионального образования может быть сформулирована следующим образом: самоопределение России с точки зрения общих принципиальных направлений развития образования. Это тем более актуально, что в настоящее время просматривается, с одной стороны, противостояние различных точек зрения на смысл реформирования, а, с другой, усиливается тенденция внедрения образовательных моделей и технологий, сформировавшихся на основе иных культурных традиций, условий и установок, что может привести к отторжению реформирования образования от культурных тра-

диций России, к утрате целостности ее образовательного пространства, способности к саморазвитию. Переход к компетентностной парадигме потребует радикальных изменений во всех структурных компонентах профессионального образования: миссии профессионального образования; в образовательном пространстве; в отношениях с внешней средой; в целях и результатах обучения и воспитания; в содержании образования; в педагогической деятельности преподавателя; в деятельности обучающегося; в технологическом обеспечении образовательного процесса; в уровне управления реформируемой системы образования. Данный переход предполагает учет мнений, концептуальных идей, положений, которые могут быть раскрыты, в том числе, и в научных дискуссиях различного уровня.

С 1 по 2 октября 2013 года ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО провел Международную научно-практическую конференцию «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы», посвященную 70-летию Российской академии образования и 75-летию со дня рождения академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. Ей принадлежит весомый вклад в развитии теории и практики профессионального образования, раскрытия концептуальных положений современной дидактики. Имя Гузел Валеевны ассоциируется с идеей интеграции науки и образования, которая на практике реализовалась в создании такого феномена как научно-образовательный комплекс; идеей непрерывного образования, которая нашла отражение в создании профильных классов, факультета начального и среднего профессионального образования, Академии социального образования и ее филиалов, аспирантуры, докторантуры. В сферу научных интересов академика Г.В.Мухаметзяновой входили: теоретико-методологические основы профессионального образования, научно-методическое обеспечение профессионального образования, гуманизация и гуманитаризация профессиональной школы, проектирование региональных образовательных систем, научное прогнозирование развития профессионального образования, инновационная деятельность в системе профессионального образования, модернизация качества образования, кластерный подход к модернизации профессионального образования и др. Заслуженным успехом у специалистов и работников образования пользуются опубликованные

его научные труды, в числе которых фундаментальные монографии «Управление средним профессиональным образованием в новых социально-экономических условиях», «Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования», «Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы», «Полипарадигмальный подход к моделированию национального гимназического образования»; «Подготовка специалистов социальной сферы: региональный аспект»; «Профессиональное образование в России: методология и теория»; «Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения» и другие. В практике работы педагогов находят широкое применение разработанные ею программы, учебные и методические пособия, посвященные вопросам развития национальных систем образования, гуманизации образовательного процесса и др. Такие ее высказывания как: «Системообразующим качеством модернизации высшего образования становится личность студента», «Стратегической целью профессионального образования является становление реальной компетенции студента как личности, способной к самоопределению, саморазвитию, саморегуляции и самоактуализации», «Раскрыть средствами профессионального образования в человеке нечто позитивное, полезное для самого человека и общества есть сверхзадача образования», «Качественный преподаватель – это высокая культура и нравственность, острое чувство нового, творческое отношение к своему делу, высокий профессионализм, стремление к постоянному пополнению и обновлению своих знаний» как

нельзя точно и многогранно выражают сущность модернизации профессионального образования на современном этапе [1].

Под непосредственным научным руководством Г.В.Мухаметзяновой в Институте педагогики и психологии профессионального образования с 1993 по 2013 гг. были разработаны следующие дидактические концепции: оптимизации информационно-компьютерной подготовки (Г.И.Кирилова) [2], фундаментализации содержания профессионального образования (Н.А.Читалин) [3], дидактические основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании (Г.И.Ибрагимов [4], О.Р.Кудаков, Г.У.Матушанский [5], В.С.Щербаков [6]), дидактические основы интеграции науки, профессионального образования и производства (Е.А.Корчагин [7]), интеграции процессов воспитания и обучения (В.Ш.Масленникова [8]), дидактические основы реализации модульно-компетентностного подхода в гуманитарной подготовке (Р.Х.Гильмеева, Л.Ю.Овсянникова, Л.П.Тихонова [9]), концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход (Г.И.Ибрагимов [10]). В настоящее время сотрудники института под научным руководством доктора педагогических наук, профессора, член-корреспондента РАО Ф.Ш.Мухаметзяновой работают над реализацией следующих проектов: «Теоретико-методологические основания и инновационные модели профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда», «Теория и практика подготовки специалистов в условиях научно-образовательных кластеров разного профиля»,

«Поликультурные основания и дидактическое обеспечение содержания профессионального образования», «Проектно-целевые механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования» и др. Вышеперечисленные проблемы получили освещение в конференциальном сборнике [11].

В организации конференции принимали участие Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия образования, Министерство образования и науки Республики Татарстан, Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, Академия наук Республики Татарстан, Общественная палата Республики Татарстан, Академия социального образования. Основная цель конференции – интеграция отечественного и мирового опыта в сфере теории и практики обучения в профессиональной школе в контексте основных направлений модернизации профессионального образования в России. География конференции представлена городами Москва, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Кемерово, Киров, Красноярск, Оренбург, Саранск, Уфа и др. Среди более чем двухсот участников конференции представители Ирана, Йемена, США и Франции и др.

На пленарном заседании были раскрыты сущностные характеристики и особенности процесса обучения в условиях информатизации образования, дидактические и методические основы профессиональной школы, актуальные проблемы развития дидактики, особенности компетентностно-ориентированного типа обучения, дидактические модели формирования

индивидуальности студента, проблемы, связанные с организацией самостоятельной работы студентов, тьюторингом педагогического творчества преподавателя и студента, проектированием дидактических систем инженерного образования, проектированием и реализацией инновационных образовательных технологий в системе профессионального образования и др. Основные проблемы современной дидактики были сгруппированы по нескольким направлениям, получившим свое отражение в работе:

– *панельной дискуссии* «Академическая реформа и качества научно-педагогических исследований» (ведущие – проф. М.А.Чошанов, Техасский университет, г.Эль-Пасо и проф. Г.И.Ибрагимов, Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, г.Казань);

– *секции 1*: Методологические основы и современные проблемы дидактики профессионального образования в условиях его глобализации (модераторы – проф. Т.М.Трегубова, Институт педагогики и психологии РАО; проф. О.Г.Смолянинова, Институт педагогики и психологии Сибирского федерального университета, г.Красноярск; доц. В.С.Щербаков, Институт педагогики и психологии РАО; доц. Т.С.Леухина, Академия социального образования, г. Казань); *секции 2*: «Теория и технологии реализации воспитательного потенциала учебных предметов» (модераторы проф. В.Ш.Масленникова, ИППО РАО, г. Казань; проф. Т.Б.Гребенюк., Балтийский федеральный университет, г. Калининград; д.псх.н. А.Н.Грязнов, ИППО РАО); *секции 3* «Дидактико-методическое обеспечение гуманитарной подготовки студентов» (модераторы: проф. Р.Х.Гильмеева, ИППО РАО, д.и.н.

Р.Р.Фахрутдинов, к.п.н А.Г.Залялова, ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж», все – г.Казань); *секции 4* «Цели и содержание дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов в системе СПО» (модераторы: проф. Н.А.Читалин, ИППО РАО, г.Казань; проф. М.А.Чошанов, Техасский университет, Эль-Пасо, США; к.п.н. Р.Г.Зялаева, ИППО РАО, г.Казань; к.п.н. Э.Р.Соколова, Казанский авиационно-технический колледж имени П.В.Дементьева, г. Казань); *секции 5* «Активное и интегративное обучение в профессиональной школе: психолого-педагогические и информационные аспекты» (модераторы: проф. Г.И.Кирилова, доц. Л.М.Колпакова, ИППО РАО);

– телемоста «Россия, ИППО РАО, Казань – США, Университет Техаса, Эль-Пасо» «Secondary mathematics teachers disposition toward challenge and its effect on teaching practice and student performance» – «Диспозиция к вызову» (модераторы: М.А.Чошанов, И.Вальверде)

На секциях обсуждались проблемы, связанные с современным состоянием и развитием дидактики профессионального образования, дидактическим обеспечением реализации ФГОС в системе профессионального образования разных уровней, дидактической подготовкой преподавателя профессиональной школы и др. Среди выступавших – такие крупные ученые как С.Н.Чистякова, Г.И.Ибрагимов, М.А.Чошанов и др. На базе экспериментальных площадок ФГНУ ИППО РАО (Академия социального образования, Казанский педагогический колледж, Казанский авиационно-технический колледж им. П.В.Дементьева, Казанский медицинский колледж, Казанский колледж

технологии и дизайна и др.) были проведены мастер-классы.

Научно-практическая конференция констатирует, что на ней были озвучены разнообразные подходы и аспекты дидактики профессионального образования в непрерывной образовательной среде, как на теоретическом, так и практическом уровнях. В работе конференции отечественными и зарубежными участниками были обозначены и рассмотрены ключевые проблемы современной дидактики: значительное снижение исследований дидактического плана в педагогической литературе; сокращение защищаемых кандидатских и докторских диссертаций по фундаментальным проблемам дидактики; разработка нового понятийного аппарата; установление закономерных связей между различными сторонами процесса обучения, нормативно-прикладные дидактические проблемы при внедрении новых образовательных стандартов в среднее и высшее профессиональное образование и др.

Исключительную актуальность этим проблемам придаёт праксеологическое рассмотрение процессов в образовании, носящих неоднозначный характер: глобализация образования, интеграция образовательных и производственных структур (кластеризация), информатизация и влияние рынка. Учеными отмечается тенденция взаимодействия академической науки с образовательной практикой, что позитивно сказывается в проектировании опытно-экспериментальных работ в учреждениях профессионального образования, на разработке различных моделей преемственности и непрерывности образовательных систем разных уровней.

Источники:

1. Мухаметзянова Г.В. Избранные педагогические труды: В 3-х т. Казань: Магариф: 2005.

2. Кирилова Г.И. Дидактическая модель динамической оптимизации содержания информационно-компьютерной подготовки специалиста // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2002. Т. 5. № 2. С. 217-224.

3. Читалин Н.А. Принципы фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: методологический аспект // Известия Российской Академии образования, 2011. № 1. С.76-87.

4. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки // Alma mater, 2013. № 8. С. 6-14.

5. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р. Методологические принципы компетентного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал, 2009. № 11-12. С.41-47.

6. Щербаков В.С. Компетентностный подход как методология интеграционных процессов в профессиональном образовании // Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании. Коллективная монография / под ред. академика РАО, доктора педагогических наук Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. 356 с.

7. Айтуганов И.М., Дьячков Ю.А., Корчагин Е.А., Матухин Е.Л. Научные основы взаимосвязи профессионального образования и производства: Монография / под общей редакцией д.п.н. Г.В.Мухаметзяновой. Казань: КГАСУ, 2009. 250 с.

8. Интеграция воспитания и обучения в системе профессионального образования. Из опыта работы / Масленникова В.Ш., Шамсутдинова В.Р., Фисина Т.А., Угарова Н.М., Павлинов А.В. Казань: изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2011. 118 с.

9. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: Монография / Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. / под научной редакцией академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. Казань: изд-во «Данис», 2011. 136 с.

10. *Ибрагимов Г.И.* Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. Казань: ИППО РАО, 2012. 36 с.

11. Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы / Материалы международной научно-практической конференции (30 сентября – 2 октября 2013 года). В 2-х частях / под общей редакцией чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.Ш.Мухаметзяновой и чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. Г.И.Ибрагимова. Казань: изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2013. Ч. 1. 904 с.; ч. 2. 904 с.

References:

1. *Muhametzyanova G.V.* Izbranny'e pedagogicheskie trudy': V 3-h t. Kazan': Magarif: 2005.

2. *Kirilova G.I.* Didakticheskaya model' dinamicheskoy optimizatsii soderjaniya informacionno-komp'yuternoy podgotovki spetsialista // *Obrazovatel'ny'e tehnologii i obsch'estvo* (Educational Technology & Society). 2002. T. 5. № 2. S. 217-224.

3. *CHitalin N.A.* Principy' fundamentalizatsii i professionalizatsii v proektirovanii soderjaniya professional'nogo obrazovaniya: metodologicheskij aspekt // *Izvestiya Rossiyskoy Akademii obrazovaniya*, 2011. № 1. S.76-87.

4. *Ibragimov G.I.* Process obucheniya v vy'sshey shkole v usloviyah realizatsii FGOS: bolevy'e tochki // *Alma mater*, 2013. № 8. S. 6-14.

5. *Matushanskiy G.U., Kudakov O.R.* Metodologicheskie principy' kompetentnostnogo podhoda v professional'nom ob-

razovanii // *Kazanskiy pedagogicheskij jurnal*, 2009. № 11-12. S.41-47.

6. *SCH'erbakov V.S.* Kompetentnostny'uy podhod kak metodologiya integratsionny'kh processov v professional'nom obrazovanii // *Integratsionny'e processy' v sovremen'nom professional'nom obrazovanii*. Kollektivnaya monografiya / pod red. akademi-ka RAO, doktora pedagogicheskikh nauk G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Izd-vo «Pechat'-Servis XXI vek», 2013. 356 s.

7. *Aytuganov I.M., D'yachkov YU.A., Korchagin E.A., Matuhin E.L.* Nauchny'e osnovy' vzaimosvyazi professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva: Monografiya / pod obsch'ey redakciey d.p.n. G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': KGASU, 2009. 250 s.

8. Integratsiya vospitaniya i obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya. Iz opy'ta raboty' / *Maslennikova V.SH., SHamsutdinova V.R., Fisina T.A., Ugarova N.M., Pavlinov A.V.* Kazan': izd-vo «Pechat'-Servis-XXI vek», 2011. 118 s.

9. Gumanitarnaya obrazovannost' studentov v sisteme uchrejdeniy SPO-VPO: Monografiya / *Volovich L.A., Gil'meeva R.H., Muhametzyanova L.YU., Tihonova L.P., SHayhutdinova G.A.* / pod nauchnoy redakciey akademi-ka RAO G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': izd-vo «Danis», 2011. 136 s.

10. *Ibragimov G.I.* Konceptiya didakticheskoy podgotovki uchitelya: proektno-технологический подход. Казань: ИППО РАО, 2012. 36 с.

11. Sovremennyye problemy' didaktiki sredney i vy'sshey professional'noy shkoly' / *Materialy' mejdnarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (30 sentyabrya – 2 oktyabrya 2013 goda). V 2-h chastyah / pod obsch'ey redakciey chl.-korr. RAO, d.p.n., prof. F.SH.Muhametzyanovoy i chl.-korr. RAO, d.p.n., prof. G.I.Ibragimova. Kazan': izd-vo «Pechat'-Servis-XXI vek», 2013. CH. 1. 904 s.; ch. 2. 904 s.

Зарегистрирована: 08.10.2013

УДК 800:37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Г.Г. Мингазизова

В статье рассматриваются мультимедиа-технологии как эффективное средство обучения иностранным языкам. Дано обоснование выбора этого средства обучения, выделены классификация и педагогические условия применения мультимедиа, приведены требования и методические рекомендации по их использованию в процессе обучения.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, компьютерное обучение, педагогические условия.

Мультимедийные технологии и урок иностранного языка – актуальное направление лингводидактики, требующее новых подходов и нестандартных решений. Задача преподавателя – формировать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию; расширять и систематизировать знания о языке, расширять лингвистический кругозор и лексический запас, овладевать общей речевой культурой [1]. Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения являются важнейшими направлениями политики государства в области образования [2].

Базовой информационной технологией, применяемой в обучении иностранным языкам, является мультимедиа. Она позволяет одновременно проводить операции с неподвижными и динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека

повышает объем и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Мультимедийные технологии, являясь закономерным этапом развития педагогических технологий, уже стали частью учебного процесса. Иностранный язык – это учебный предмет, в силу своей специфичности (создание для обучающихся искусственной языковой среды) предполагающий наиболее гибкое и широкое использование различных технических средств обучения, способствующих созданию естественной языковой среды. **Теоретическую базу** рассматриваемого нами вопроса составили положения:

– теории формирования поликультурной языковой личности (Г.И.Богин, Ю.Н.Караулов, И.И.Халеева);

– теоретические положения по организации учебного процесса и применению компьютерных технологий в учебно-познавательном процессе по иностранному языку (М.А.Бовтенко, К.Б.Есипович, А.В.Зубов, Е.А.Маслыко, Е.С.Полат, Р.К.Потапова, Т.П.Сарана, М.Н.Евстигнеев, J.Higgins и др.).

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем и повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности [3]. Использование средств электронной коммуникации представляет особую ценность для обучения языку, поскольку позволяет расширить возможности общения на изучаемом языке и включить в учебный процесс реальную коммуникацию [4].

Совершенно очевидно, что в условиях обновления как технической, так и технологической сторон процесса обучения, возникает проблема необходимости разработки научно-методологических подходов обучения иностранным языкам. В частности, идет научный поиск педагогических условий применения мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Сфера применения мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам необычно широка. Они эффективно используются на всех этапах практического занятия для:

– ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, введения грамматического материала;

– подготовки, опроса и контроля домашнего задания;

– для текущего, итогового контроля знаний обучающихся.

Планируя занятие, преподаватель должен определить, на каком этапе занятия применение мультимедийных средств будет наиболее эффективным средством для достижения конкретной учебной задачи. Отсюда вытекает первое педагогическое условие применения мультимедийных средств обучения: методическая обоснованность внедрения мультимедийных технологий на конкретном этапе практического занятия.

Положение о необходимости усвоения иностранного языка в тесной связи с культурой народа носителя данного языка уже давно воспринимается в методике преподавания иностранных языков как аксиома. Известно, что использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Мультимедийные технологии особенно эффективно используются при изучении тем страноведческого характера. Изучение таких тем, как «Великобритания», «США», «Мой родной город» «Географическое положение США», «Географическое положение Великобритании», «Политическая система США», «Политическая система Великобритании», «Президенты США», «Известные люди Великобритании», «Национальные праздники», «Достопримечательности США

и Великобритании» с использованием мультимедийных презентаций, является не только возможным, но и необходимым для передачи особенности окружения и обстановки, которые могут использоваться как фон формирования у обучаемых речевой деятельности на иностранном языке.

Второе педагогическое условие нами сформулировано как развитие мотивации обучаемых изучать иностранный язык и использовать его для получения необходимой информации и общения с представителями разных стран и культур. Практика доказывает, что мультимедийные технологии эффективно используются для формирования и развития основных речевых навыков. При обучении лексике: формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования; формирование продуктивных лексических навыков преимущественно письменной речи; контроль уровня сформированности лексических навыков на основе тестовых и игровых компьютерных программ с использованием визуальной наглядности; расширение пассивного и потенциального словарного запаса обучаемых; оказание справочно-информационной поддержки (автоматические словари, программы подбора синонимов и антонимов). При обучении аудированию осуществляется: формирование фонетических навыков аудирования; контроль правильности понимания прослушанного текста. При обучении грамматике: формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования; формирование продуктивных грамматических навыков преимущественно письменной речи. При обучении чтению: формирование навыков установления звукобуквен-

ных соответствий; обучение технике чтения вслух; обучение различным видам анализа текста; формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей; совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста и т.д.

Следующее педагогическое условие применения мультимедийных средств обучения: нацеленность на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (письмо, говорение) видах речевой деятельности. Современное обучение языкам должно дать не только широкое языковое образование, но и расположить личность будущего специалиста к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному стремлению углубляться в область познания, формировать стойкие познавательные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес, что четко прописано в ФГОС. Для формирования познавательного интереса студентов имеет значение целый ряд факторов, в том числе поиск методов и условий организации учебной деятельности. Задача преподавателя состоит в нахождении и развитии таких форм работы, которые объединили бы преподавателя и студентов в единый творческий коллектив, повысили бы роль самостоятельной работы, формировали познавательную деятельность студентов во всем учебном процессе.

Потребности современного наукоемкого производства в специалистах, владеющих не только суммой знаний, но и компетентностью, вызвали необходимость обозначить в качестве

результата обучения не совокупность знаний, умений и навыков обучающихся, а развитие их познавательной деятельности, умений получать (извлекать и синтезировать) необходимые знания и развивать умения их практического использования [5]. В обучении необходимо соблюдение системно-деятельностного подхода, который обеспечивает: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей среды образовательного учреждения; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

В связи с этим мы выделяем ключительное педагогическое условие: развитие познавательной деятельности обучающихся. Содержание и язык, грамотность и образование, общественные организации и учреждения – все это должно приниматься во внимание для обеспечения полноценного доступа к информационно-коммуникационным технологиям [6].

Таким образом, в данной статье представлены педагогические условия использования мультимедийных средств обучения иностранным языкам.

Источники:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010г.
2. О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 г.г. Правительство РФ от 7 февраля 2011г.
3. *Ипполитова Н., Стерхова Н.* Анализ понятия «педагогические условия:

сущность, классификация // *General and Professional Education*. № 1. 2012. С.8

4. *Бовтенко М.* Создаем компьютерные учебные материалы самостоятельно: Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс]: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article11.php>

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012г. № 413. г.Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

6. *Mark Warschauer.* Reconceptualizing the digital devide / Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс]: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article11.php>

References:

1. Federal'ny'y gosudarstvenny'y obrazovatel'ny'y standart osnovnogo obsch'ego obrazovaniya ot 17.12.2010g.
2. O koncepcii federal'noy celevoy programmy' razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 g.g. Pravitel'stvo RF ot 7 fevralya 2011g.
3. *Ippolitova N., Sterhova N.* Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: susch'nost', klassifikaciya // *General and Professional Education*. № 1. 2012. S.8
4. *Bovtenko M.* Sozdaem komp'yuterny'e uchebny'e materialy' samostoyatel'no: Informacionny'e tehnologii v obuchenii yazy'ku [E'lektronny'y resurs]: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article11.php>
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot 17 maya 2012g. № 413. g.Moskva «Ob utverjdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obsch'ego obrazovaniya».
6. *Mark Warschauer.* Reconceptualizing the digital devide / *Informacionny'e tehnologii v obuchenii yazy'ku* [E'lektronny'y resurs]: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article11.php>

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 378

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АЛГОРИТМЫ И СТРУКТУРЫ ДАННЫХ» В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Н.Р. Бухараев, Ф.И. Салимов

В статье обсуждается методология, содержание и структура одного из опорных курсов университетской подготовки программистов, рассматриваемых в общем контексте решения принципиальных проблем современного ИТ-образования. Ключевая особенность многолетней эволюции преподавания данного курса в КФУ состоит в особом внимании, уделяемом взаимосвязи математической теории и компьютерной практики и специфике математической подготовки высококвалифицированных ИТ-специалистов, в целом.

Ключевые слова: ИТ-образование; алгоритмы, типы и структуры данных.

Подготовка учебного курса по исследованию алгоритмов была начата в Казанском государственном университете еще в 1970-х годах, в период становления одного из первых в СССР факультетов ВМК (ныне ИВМИТ КФУ). Имевшаяся в то время техника не позволяла организовать полноценный практикум. К тому же до выхода монографии [1] сам характер этой новой в преподавании области был еще плохо определен. Но уже тогда была ясна необходимость тесной взаимосвязи компьютерной практики и читаемых математических курсов в целях целостного восприятия предмета и повышения мотивации будущих программистов к изучению теории. Эволюционируя вот уже более 30 лет, курс по анализу и построению алгоритмов читается и поныне. Наряду с целым рядом иных базовых курсов, его становление связано с именами заведующего кафедрой теоретической кибернетики проф. Р.Г.Бухараева и сотрудников кафедры Ю.В.Голункова, Р.Г.Нигматуллина, В.С.Кугуракова, Н.Н.Нурмеева, Р.К.Самитова, а также авторов.

Эту статью, обобщающую опыт чтения курса в общем контексте проблем организации ИТ-образования, авторы посвящают памяти старшего товарища – безвременно ушедшего из жизни Р.К.Самитова, внесшего исключительный вклад в становление ИТ-образования в Казанском университете. Его отличал уникальный сплав математических познаний и опыта реального программирования, в основе которого лежало резкое неприятие поверхностности любого рода. Сам он являл живое свидетельство того, что различия между преподаванием, теорией и практикой как видов труда – условны и преодолимы в отличие от различия между добросовестным трудом и поиском быстрой выгоды.

Говоря об основных образовательных концепциях, выделим, прежде всего, ряд актуальных на сегодня концепций, сложившихся в процессе преподавания ИТ-дисциплин на ВМК КГУ. Это:

Этический базис: освобождение для труда, но не от труда. Университетские годы исключительно важны для становления социально зрелой

личности. В их начале мы склонны к максимализму оценок – включая самооценку. Либо непостижимо сложно – либо тривиально. Сегодня, чаще всего, «программирование? – легко!» и в будущем сулит как будто жизнь безбедную. Помимо влияния масс-медиа, столь поспешные выводы исходят из *пользовательского* опыта – от чисто развлекательного до первых успехов в кодировании решения небольшого числа стандартных задач с помощью специализированного инструментария. Так рождается иллюзия возможности замены самостоятельного труда мышления зазубриванием «безграничных возможностей современных инструментов» и при решении сложных задач. И это чревато пренебрежением не только кропотливым поиском баланса разнообразных аспектов качества создаваемых приложений, но и *проблемы их надежности* (понимаемой здесь в широком, общекультурном смысле).

В чудеса можно верить, но на них нельзя рассчитывать. Качество копится по крупицам и кому-то чуть легче всерьёз и надолго лишь тогда, когда другим трудно. Постепенное осознание таких нехитрых истин и отличает человека образованного от просто обученного. Истинный профессионал не тот, кто что-то умеет делать хорошо, но тот, кто не позволяет себе делать плохо, что трижды верно в столь бурно развивающихся областях, как ИТ-сфера. Здесь мы не только вправе, но и попросту вынуждены проявлять нестандартность мышления, идти на пробы и неизбежные ошибки. Словом, рисковать, но лишь за *собственный* счет – иначе рискуем породить в будущем куда больше проблем, чем способны сегодня решить.

Математика и программирование: программирование как математическое моделирование.

Несмотря на своеобразие стиля, авторы стремятся сами и призывают коллег опираться в своих курсах на традиционно сильный в российском образовании школьный курс математики и смежные математические курсы. Но, как показывает жизнь, несмотря на схожие призывы крупнейших методологов с первых же лет становления ИТ-образования [14], «воз и ныне там». Вне зависимости от одобрения (теоретиками) или отторжения (практиками), такой подход считается родом ритуальной дани академическому консерватизму. Действительно, роль математики в программировании сегодня не столь очевидна. Привычный утилитарный довод – экономя свое время и усилия, «не изобретать велосипед» – не корректен. В образовании человека активно мыслящего (создателя, не потребителя) попытки найти что-то лучшее неизбежны и необходимы.

По видимому, главная причина непонимания кроется в забвении истории культуры вообще и математики, особенно. Традиционные курсы математики еще хранят дух античности. Это – математика утопии, прекрасного и недостижимого «сияющего мира». Приоритет воображения неизбежен и сегодня в перспективных исследованиях. Реальный итог труда идущих впереди не определен и не гарантирован a priori. Потому здесь превалирует эстетика и принцип экономии мышления (предпочтительно то, что проще мыслить). Однако человек полагает – жизнь располагает.

Вспомним. Программирование начиналось с кризиса философии ма-

тематики, потерявшей после открытия неевклидовой геометрии и иных нестандартных теорий совершенство как предмет описания [16]. Этот период завершился в начале XX века не только формальным определением понятия алгоритма как *абсолютно и объективно надежного* метода – в том числе, универсального алгоритма как прообраза компьютера. Была констатирована невозможность решать проблемы *только такими* методами. Как показала дальнейшая эволюция программирования, абсолютность первого утверждения обсуждаема – что лишь усиливает справедливость второго.

Зачем нужны математические модели – упрощенные схемы, заведомо *не способные* описать точно и полно окружающую нас богатейшую конкретику? Думается, что сегодня ответ мы должны искать не вокруг, но внутри себя. Пищу для размышления дают такие классические примеры, как триумф космологии Коперника. Она не только противоречила «врожденной интуиции» и вековой традиции. Оставаясь достаточной для широкого круга приложений, она описывала свой объект *менее точно*, чем космология Птолемея [16]. Все решила простота понимания. Проще для человека – надежнее в применении. Схожие примеры дают «индийские числа» и современная «цифровизация». Все эти разные во многом явления – переход от более привычного к более надежному. Математическая модель – результат компромисса между желанием «объять необъятное» и способностью сделать это фактически. На его достижение с минимальными рисками нацелено и само моделирование как общенаучная методология.

Прогресс, как известно, есть движение от невежества, путающего возможности человечества со своими собственными. Пределы ментальных способностей долговременно хранить, однозначно передавать и моментально обрабатывать информацию – вот что быстро выявила еще краткая, но бурная история программирования. Эти способности можно развивать, но нельзя форсировать ни по приказу, ни по желанию. В программировании владение абстракцией не самоцель, но средство равномерного разделения труда во времени и между людьми. Здесь любитель быстрых побед подобен вышедшему на марафон спринтеру – но порождает риски не только для самого бегуна.

К методике преподавания. Мотивация проблемой – не давать знания, но содействовать осознанию. Итак, обращаться к абстрактным теориям нас вынуждает именно многообразие практики. Регулярные попытки «собирать камни» хорошо видны в эволюции программирования. Но в текущий период «бури и натиска» информационный взрыв явно опережает его теоретическое осмысление. По факту, задача редукции всего опыта реального программирования до масштаба головы *одного* человека лежит пока на плечах IT-образования. Это – труд кропотливый, незаметный для ценителей «wow-эффектов», но необходимый. Вспомним образец систематизации колоссального опыта – геометрию Евклида; говорят, сам Евклид не доказал ни одной теоремы, что никак не умаляет его огромной заслуги.

В такой ситуации мы должны быть особенно аккуратны в оценке роли теории и практики в образовании. Программирование – неформа-

лизуемое искусство формализации. Истина конкретна. Потому теория, как компактно редуцированный опыт предыдущих поколений, способна задать ориентиры и подходы, но не гарантированно верные готовые решения. Образованный ценит не теорию или практику – но стоящих за ними людей, желающих нам чем-то помочь, но не способных все за нас сделать.

Многим спасительной соломинкой кажется принцип «новое – значит, лучшее». Что на деле означает не критическое осмысление новых концепций, но изучение инструкций по применению новых возможностей инструментов. Но хорошее не бесплатно. Платить же своим временем и усилиями за новое разумно лишь тогда, когда оно лучше решает проблемы, хуже решаемые прежними, обычно более простыми методами. Коренной изъян этого подхода – в концентрации внимания на решениях, а не проблемах. Что порождает иллюзию возможности решения всех проблем данными средствами. Проблемы неявно считаются очевидными – но часто они новы для студента даже на уровне четкого понимания терминологии, по сути никак явно не определяемой. Именно поэтому хороший программист или ученый – далеко не всегда хороший преподаватель.

Нет ничего более кратковременного, чем новизна. Разумным выходом из лихорадки перемен кажется инкрементный, эволюционный подход, повторяющий в характерных чертах историю самого программирования. Двигателем ее служит осознание того, что прежние методы не адекватны для решения обнаружившихся позднее проблем. Немотивированные явно перемены сомнительны. Все хорошо,

пока хорошо. Не трогай того, что работает – пока оно работает. Проблемы непременно нужно дать осознать содержательно *раньше* вариантов формализации решений. Самостоятельно, без принуждения, как *свои собственные!* Подбор примеров служит не только иллюстрации приложений теории, но и пищей для размышлений и обсуждений, обоснованием ее необходимости. Теория перестает тяготить и становится помощью лишь тогда, когда вынуждается *своей* практикой.

Основная цель курса – научить студентов понимать роль абстрактных структур, данных при построении эффективных алгоритмов. Курс состоит из теоретической (36 часов) и практической (72 часа) частей. Теоретическая часть курса включает в целом традиционный, но разбросанный по многочисленным источникам [1-13] материал, содержащий определения базовых понятий (модели вычислений, меры сложности, абстрактные типы, структуры данных, виды сводимости задач, оценки сложности и т. п.) и опирающихся на них методов разработки. Определения сопровождаются примерами, иллюстрирующими различные способы построения решения с обоснованием выбора той или иной структуры данных. Не останавливаясь на вопросах, подробно изложенных в литературе [1-7; 12], выделим некоторые ключевые моменты.

Для анализа работы алгоритма нужна модель вычислительной машины. Здесь это – близкие к современным ЭВМ РАМ и РАСП-машины и их ограничения (также дается обзор иных моделей – деревья решений, неветвящиеся программы, битовые вычисления). Постулируется эквивалентность различных преобразователей (РАМ,

РАСП и машин Тьюринга) с позиций класса решаемых задач. Акцент при этом делается не на формальных доказательствах, но содержательном объяснении результатов.

При определении абстрактных типов (АТД) и структур данных (часто неявно отождествляемых в литературе) указывается на их неэквивалентность. Эти понятия считаются разными взглядами на одно и то же, «сверху и снизу». Представление значений типа связано с некоторой структурой, а реализация операций зависит от ее выбора. Напротив, любую структуру данных можно оформить как тип. Иначе говоря, понятие типа подразумевает определенный уровень предметно-ориентированного абстрагирования безотносительно способов реализации. Структура данных – некая схема организации и управления, подразумевающая при решении задач необходимость конкретизации. Внимание студентов, изначально плохо ощущающих связь между математикой и программированием, особо обращается на возможность *формального определения* АТД (например, как многоосновной алгебры).

Большое внимание уделяется подбору примеров, демонстрирующих ключевую роль выбора структур данных для эффективного решения задач. При этом не ставится задача охвата как можно большего круга примеров. С одной стороны, богатое множество примеров содержат классические труды. С другой, – одна из главных целей состоит в стремлении научить студентов самостоятельно анализировать задачу (не секрет, что многие немедленно приступают к программированию без какого-либо серьезного анализа). Примеры призваны показать, что анализ

есть необходимая часть разработки. С этой целью представлено небольшое число типов задач со схожими формулировками, но с разной информацией об объектах.

К задачам такого рода относится классическая задача поиска. Она может быть поставлена на произвольном фиксированном множестве, линейном порядке, множестве с динамически изменяемом между запросами составом и т. д. Каждая постановка несет определенную информацию. В первом случае ясно, что сравнение образца с некоторым элементом не дает никакой информации о других элементах множества. Следовательно, в худшем случае необходимо просмотреть все элементы и решение задачи требует некоторого последовательного перебора элементов. Наличие линейного порядка означает, что (в виду транзитивности) неудачное сравнение на некотором этапе позволяет делить не просмотренную часть множества на две половины, с дальнейшим продолжением поиска только в одной из частей (дихотомия). Более детальные размышления о том, какие элементы наиболее приоритетны для сравнения на текущем шаге приводят к задаче поиска медианы. Подходящей структурой данных оказывается упорядоченный массив.

С другой стороны, при динамическом изменении состава данных задача поиска медианы становится не тривиальной и хранение информации в массиве становится обременительной задачей с позиции поддержки упорядоченности данных. Что обосновывает переход на списковую структуру с поддержкой указателей на медианы подмножеств упорядоченного множества. Аккуратными рассуждения-

ми можно свести структуру массив к структуре дерева, заданного на упорядоченном множестве, с постановочной задачей поддержки балансировки. Такого рода трансформации должны вытекать из логики задачи, и студент должен уметь обосновать связь между соответствующими структурами.

Более сложные объекты поиска задают многошаговую логику, при которой информация накапливается в течение нескольких итераций. Примерами здесь служат задачи на графах и алгоритм Дейкстры [1; 4], (служащий одновременно хорошей иллюстрацией применения техники динамического программирования); задача поиска подстрок и алгоритмы Рабина-Карпа [4] (здесь останавливаемся на технике хэширования и алгоритм Кнута-Мориса-Пратта [1; 4], обращая внимание на предобработку в виде построения автомата по регулярному выражению); поиск двусвязных компонент в графе [1], иллюстрирующий использование стека и т.д. При этом важно вовлекать студентов в активный диалог по поиску более оптимального решения (иногда провоцируя их на не оптимальные).

Анализ алгоритмов практически важен. Тезис неоспоримый, но порождающий много вопросов – что, как и почему стоит анализировать, до какой глубины анализ еще обоснован и когда он уже не окупает вложенных усилий. Часто студенты, интуитивно угадывая подходящую структуру данных, не могут объяснить причин своего выбора. Для прояснения ситуации курс содержит ряд задач, иллюстрирующих процесс анализа.

В качестве примера упомянем задачу построения ряда Фарей порядка n [15]: Построить монотонно возрастающую последовательность F_n всех не-

сократимых дробей из интервала $[0,1]$, знаменатели которых не превосходят n . Из теории чисел известно рекуррентное определение: $F_1 = 0/1, 1/1$; F_n при $n > 1$ строится по F_{n-1} по правилу: если для пары соседних элементов из F_{n-1} вида $(a/b, c/d)$ выполнено $(b+d)=n$, то вставляем между ними новый элемент $(a+c)/(b+d)$. Первое, что приходит на ум – сохранять числа ряда в массиве. Однако быстро выясняется, что решение требует поддержки двух порядков: *порядка возрастания* элементов ряда (необходимого для проверки условия вставки) и *порядка появления* его элементов (нужно как-то сохранять появляющиеся элементы). Отождествление этих порядков на массиве вставками с сохранением порядка возрастания связано с большими затратами, что приводит к использованию списков. Точнее, элементы ряда хранятся в массиве в порядке появления, что удобно при сохранении новых элементов. Для хранения информации о втором порядке добавим ссылку на следующий элемент в порядке возрастания, что и приводит нас к списку. Требуя дополнительной памяти, такая реализация позволяет сэкономить время, устранив расходы на сдвиги.

Второй пример – лексикографическая сортировка слов длины n в фиксированном алфавите из k символов. Основные операции здесь связаны с разбиением последовательности на k подпоследовательностей (черпаков), с последующей их сборкой в определенном порядке. Несложно показать, что алгоритм асимптотически оптимален и имеет линейную временную сложность. Поскольку размер черпаков заранее определить не удастся, то емкостная сложность алгоритма равна $O(nmk)$, где m – длина слова. Одна-

ко, поскольку операции разбиения и сборки не изменяют числа общего элементов последовательности, то возникает соблазн использовать исходный массив в качестве места хранения черпаков, задавая другие связи между элементами. Анализ операций разбиения и сборки последовательности показывает реалистичность этой идеи, позволяя значительно сократить расходы на память при том же времени выполнения.

Очень удачной с позиции анализа выбора эффективной структуры представляется задача о связности, приведенная в [3]. Не пересказывая содержание материала книги, упомянем, что эта задача относится к задачам типа «Объединить-Найти». В [3] показано, что программист может выбирать между структурами, дающими эффективную реализацию операции «Найти» или операции «Объединить», что соответствующие подходы являются двойственными. Однако тщательный анализ выполнения операций позволяет найти удачную структуру данных, которая позволяет эффективно реализовать обе операции и решать задачу за почти линейное время от числа элементов исходного множества.

Большое внимание обращается на необходимость максимального использования полученной в ходе работы алгоритма информации и анализа повторных вычислений с последующей оптимизацией. Ярким примером здесь служит задача построения для заданной последовательности интервала с максимальной суммой [8]. Простой перебор интервалов дает решение задачи сложности $O(n^2)$. Однако устранение (далеко не очевидное) избыточных вычислений позволяет свести квадратичную оценку к линейной.

В курсе также дается обзор алгоритмов сортировки и рассматривается близкая к ней задача построения выпуклой оболочки. На этих задачах демонстрируется техника сводимости и ее применение для получения нижних оценок. Особняком стоит задача «Быстрое преобразование Фурье». Достаточно сложная для восприятия, она является ярким примером того, как переход от линейных к нелинейным структурам позволяет получить оптимальный алгоритм.

Без практического сопровождения подобный курс потерял бы во многом свою ценность. Практические задания разбиты на 4 раздела. Первый раздел состоит из несложных задач, для решения которых достаточно использовать последовательные структуры. Основная цель раздела – адаптация студентов к требованиям курса. Задачи второго раздела уже требуют знания деревьев и графов. Здесь студенты знакомятся с алгоритмами балансировки и использованием разных стратегий обхода нелинейных структур. Третий, крайне важный раздел, содержит известные задачи из мировой копилки алгоритмов – задачи на множествах и графах, задачи вычислительной геометрии и пр. Студент должен самостоятельно разобраться в алгоритме решения, выбрать подходящую структуру данных, защитить ее перед группой и лишь затем приступить к реализации. Во избежание плагиата, при сдаче задания студент должен представить подробный отчет с обоснованием принятых решений. Последний раздел – программирование переборных задач [13]. Здесь необходимо представить как итеративное, так и рекурсивное решение задачи.

Как упоминалось выше, лекционный материал содержит ограниченный набор задач. Но поскольку набор задач темы 3 весьма обширен и предполагает открытое обсуждение реализации решений, мотивированные студенты получают достаточно информации по всему спектру задач.

За почти 30 лет существования курса накоплен обширный опыт преподавания. По многим причинам пока не удается изыскать ресурсы для адекватного решения еще имеющихся здесь проблем – так, медленно создается банк задач, отвечающих целям и критериям курса. Вместе с тем наш опыт полностью подтверждает как необходимость самого курса, так и актуальность лежащих в его основе методологических и методических принципов.

Источники:

1. Ахо А., Хопкрофт Дж., Ульман Дж. Построение и анализ вычислительных алгоритмов. М.: Мир, 1979. 534 с.
2. Ахо А., Хопкрофт Дж., Ульман Дж. Структуры данных и алгоритмы. М.: Вильямс, 2001. 382 с.
3. Седжвик Р. Фундаментальные алгоритмы на С++. Части 1-4. К.: ДиаСофт, 2001. 688 с.; Седжвик Р. Фундаментальные алгоритмы на С++. Часть 5. СПб: ДиаСофт, 2002. 496 с.
4. Кормен Т., Лейзерсон Ч., Ривест Р. Алгоритмы, построение и анализ. М.: МЦНМО, 2000. 955 с.
- 5-7. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ. Том 1. М.: Мир, 1976. 735 с.; Том 2. М.: Мир, 1977. 724 с.; Том 3. М.: Мир, 1978. 844 с.
8. Бенгли Дж. Жемчужины программирования. СПб.: Питер, 2002. 196 с.
9. Гутман С., Хидетшиemi С. Введение в разработку и анализ алгоритмов. М.: Мир, 1981.

10. Препарата Ф., Шеймос М. Вычислительная геометрия. Введение. М.: Мир, 1989. 478 с.

11. Тарьян Р.Э. Сложность комбинаторных алгоритмов. Кибернетический сборник. Новая серия, вып.17. М.: Мир, 1980. С. 60-113.

12. Вирт Н. Алгоритмы и структуры данных. М.: Мир, 1989.

13. Гери М., Джонсон Д. Вычислительные машины и трудно решаемые задачи. М.: Мир, 1982. 416 с.

14. Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах. Москва: ИНТУИТ, 2007.

15. Самитов Р.К., Салимов Ф.И. Структуры данных и алгоритмы: Методическое пособие. Казань, 2010. 123 с.

16. Клайн М. «Математика. Утрата определенности». М.: РИМИС, 2007.

References:

1. Aho A., Hopcroft Dj., Ul'man Dj. Postroenie i analiz vy'chislitel'ny'h algoritmov. M.: Mir, 1979. 534 s.
2. Aho A., Hopcroft Dj., Ul'man Dj. Struktury' danny'h i algoritmy'. M.: Vil'yams, 2001. 382 s.
3. Sedjvik R. Fundamental'ny'e algoritmy' na S++. CHasti 1-4. K.: DiaSoft, 2001. 688 s.; Sedjvik R. Fundamental'ny'e algoritmy' na S++. CHast' 5. SPb: DiaSoft, 2002. 496 s.
4. Kormen T., Leyzerson CH., Rivest R. Algoritmy', postroenie i analiz. M.: MCNMO, 2000. 955 s.
- 5-7. Knut D. Iskusstvo programmirovaniya dlya E'VM. Tom 1. M.: Mir, 1976. 735 s.; Tom 2. M.: Mir, 1977. 724 s.; Tom 3. M.: Mir, 1978. 844 s.
8. Bentli Dj. Jemchujiny' programmirovaniya. SPb.: Piter, 2002. 196 s.
9. Gutman S., Hidetniemi S. Vvedenie v razrabotku i analiz algoritmov. M.: Mir, 1981.
10. Preparata F., Sheymos M. Vy'chislitel'naya geometriya. Vvedenie. M.: Mir, 1989. 478 s.

11. *Tar'yan R.E.* Slojnost' kombinatorny'h algoritmov. Kiberneticheskiy sbornik. Novaya seriya, vy'p.17. M.: Mir, 1980. S. 60-113.

12. *Virt N.* Algoritmy' i struktury' danny'h. M.: Mir, 1989.

13. *Geri M., Djonson D.* Vy'chislitel'ny'e mashiny' i trudno reshaemy'e zadachi. M.: Mir, 1982. 416 s.

14. Rekomendacii po prepodavaniyu programmnoy injenerii i informatiki v universitetah. Moskva: INTUIT, 2007.

15. *Samitov R.K., Salimov F.I.* Struktury' danny'h i algoritmy': Metodicheskoe posobie. Kazan', 2010. 123 s.

16. *Klayn M.* «Matematika. Utrata opredelennosti». M.: RIMIS, 2007.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 37.022

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (ПУУД) МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

А.Р. Камалеева, Н.В. Шигапова

В статье обоснована и представлена модель проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» в виде единой структуры соподчиненных компонентов: цель → задачи → педагогические условия → механизмы и технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого ↔ результат.

Ключевые слова: *познавательные универсальные учебные действия, поэтапная организация проектной деятельности младших школьников.*

В универсальном энциклопедическом словаре моделирование представлено как «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения и рационализация способов построения вновь конструируемых объектов» [3, с. 816]. И.В.Гребенев и Е.В.Чупрунов замечают, что «моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необ-

ходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки» [1, с. 28]. Но наиболее уточненное определение дает, на наш взгляд, философский энциклопедический словарь: «моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструированных объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения,

управления ими и т. п.» [4, с.281]. Таким образом, моделирование является гносеологической категорией, которое предоставляет возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал. Главное, чтобы моделирование отражало какие-либо стороны, свойства оригинала в пределах упрощений, принятых в исследовании. Предлагаемая нами модель проектной технологии формирования позна-

вательных универсальных учебных действий (ПУУД) младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» выполнена в контексте классического структурно-функционального анализа и представляет собой иерархическую систему крупных соподчиненных компонентов (блоков): мотивационно-целевого, технологического и оценочно-результативного (рис. 1).

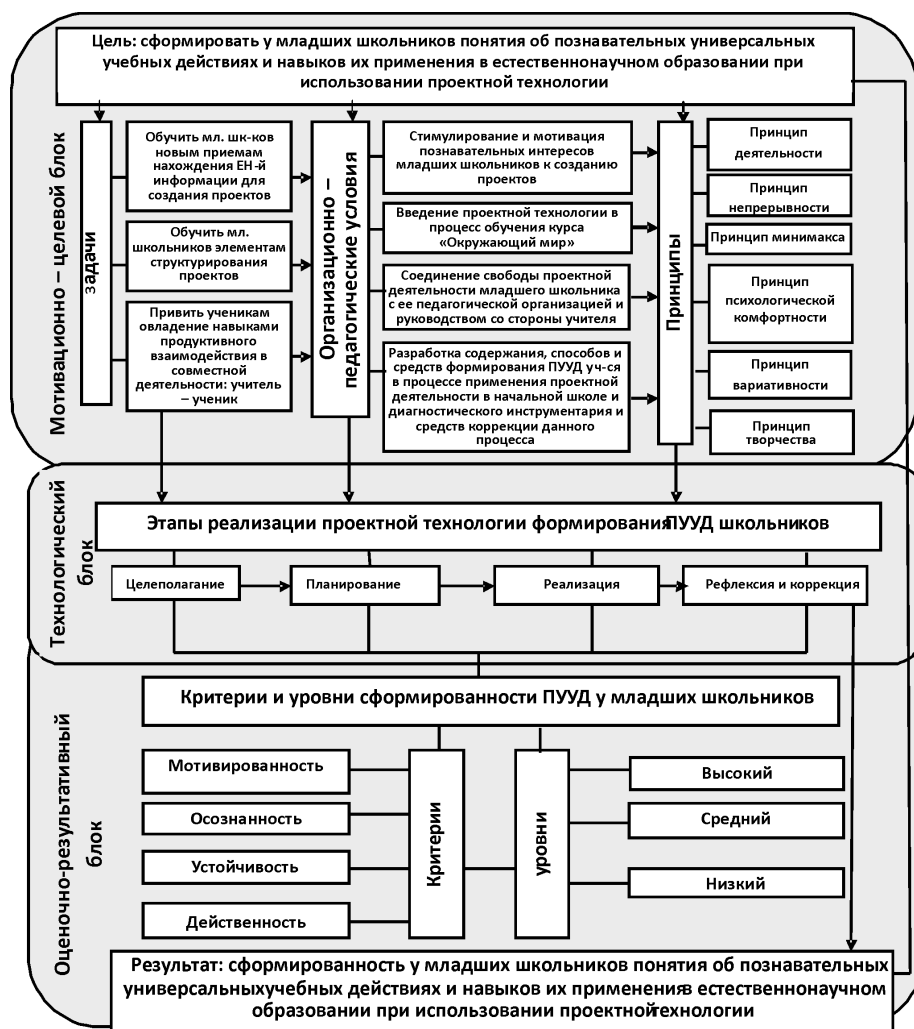


Рис. 1. Модель проектной технологии формирования ПУУД младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»

В основу первого *мотивационно-целевого компонента* модели положены требования ФГОС НОО, базирующиеся на соответствующей методологии, и основанные на социальном заказе общества и государства по воспитанию и развитию конкурентоспособных членов общества. Исходя из цели нашего исследования – разработать научно-обоснованную проектную технологию формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир», – в модели в блоке задач поставлено следующее – обучить младших школьников: новым приемам нахождения естественнонаучной информации для создания учебно-познавательных проектов; элементам структурирования проектов; владению навыками продуктивного взаимодействия в совместной деятельности «учитель – ученик».

В блоке «организационно-педагогические условия» представлены: 1) стимулирование и мотивация познавательных интересов младших школьников к созданию проектов; 2) введение проектной технологии в процесс обучения курса «Окружающий мир» (содержание, методы, формы); 3) соединение свободы проектной деятельности младшего школьника с ее педагогической организацией и руководством со стороны учителя; 4) разработка содержания, способов и средств формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся в процессе применения проектной деятельности в начальной школе, а также диагностического инструментария и средств коррекции данного процесса.

В следующем блоке сформулированы принципы, обеспечивающие успешность реализации проектной технологии. *Принцип деятельности* исключает пассивное восприятие знаний и обеспечивает включение каждого ребенка в самостоятельную проектную деятельность. *Принципы непрерывности* и целостности предопределяют механизм устранения разрывов в организации проектной деятельности и приведение содержания в соответствие функциональным и возрастным особенностям учащихся. *Принцип минимакса* является саморегулирующимся механизмом разноуровневого обучения, обеспечивающим для каждого ребенка адекватную нагрузку и возможность успешного прохождения им индивидуальной образовательной траектории на уровне своего собственного максимума, но не ниже социально безопасного минимума. *Принцип психологической комфортности* обеспечивает снятие стрессовых факторов между учителем и учениками, создание в коллективе класса атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, товарищества. *Принцип вариативности* обеспечивает возможность выбора каждым учащимся индивидуального темпа и уровня в проектной деятельности. *Принцип творчества* обеспечивает формирование у учащихся интереса к обучению, создание для каждого из них ситуации успеха.

Реализация представленных принципов позволяет по-новому организовать учебный процесс в начальной школе, делая акцент на самостоятельной познавательной деятельности, предполагая раскрытие творческого потенци-

ала каждого школьника при информационной и психологической поддержке взрослого. Такая организация формирует необходимые личностные качества, метапредметные умения и навыки (способность принимать взвешенное решение, делать выбор и т.д.); обеспечивает нацеленность на достижение определенного адекватного результата деятельности; соответствует условиям обучения в начальной школе и способствует успешной адаптации к условиям средней школы и процессу повышения уровня требований, предъявляемых к школьнику при переходе на новую ступень образования.

Во втором технологическом блоке модели отражен процесс поэтапной реализации проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир», начиная с целеполагания и обучения младших школьни-

ков приемам сбора естественнонаучной информации, совместного анализа и структурирования этой информации и заканчивая оформлением, защитой, рефлексией и коррекцией полученного учащимися проекта.

В процессе нашего исследования было определено, что проектная технология поэтапного формирования познавательных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста – это организация и построение взаимосвязанной **проектной деятельности** педагога, учащихся и родителей, поэтому содержательный компонент этой деятельности в процессе изучения курса «Окружающий мир» (Рис. 2) можно представить интеграцией основ таких дисциплин как природоведение, биология, география, физика, химия, астрономии и обществознание и предположить подготовку младших школьников по нижеследующим направлениям.

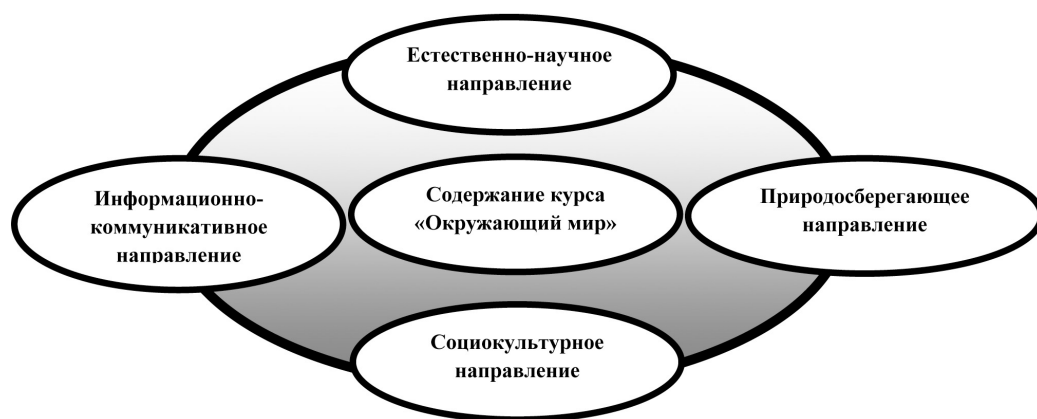


Рис. 2. Схема построения содержательного компонента организации проектной деятельности младших школьников

Естественно-научное направление включает в себя знания о живой и неживой природе, природных явлениях, особенностях времен года, погоды и климата, свойствах и состояниях веществ (твердых, жидких, газообразных), разных состояниях воды, вода в природе, водоемы и их использование и охрана человеком, формах поверхности (равнины, горы, холмы, овраги), почве и ее значении для жизни, полезных ископаемых и их распространенности и использовании человеком, разнообразии растений, их строении и условиях, необходимых для жизни, съедобных и несъедобных грибах, разнообразных животных (насекомые, рыбы, птицы, звери) и особенностях их внешнего вида, питания, размножения, взаимосвязи растений и животных, небесные тела, планеты, материки и океаны, условия жизни на Земле. Дополнением является углубление знаний в каждой из областей на основе собственных наблюдений и знакомства с проектами других о родном крае, восприятие школьником проектной деятельности как способа получения знаний и опыт организации собственной творческой и учебной деятельности.

Природосберегающее направление включает знания и общие представления о строении и основных функциях организма человека, природе как важнейшем условии жизни человека, влиянии деятельности человека на природу, охране природных богатств. Дополнением является углубление знаний в каждой из областей на основе собственных наблюдений и знакомства с проектами других по теме «Природные богатства моей страны».

Социокультурное – знания в области общественных взаимоотношений, страны и народы мира, гражданство, законодательство, права в Российской Федерации, государственная символика России, отдельные, наиболее важные и яркие исторические события в истории Отечества, культурное наследие России, города России, столица России, народы населяющие Россию. Дополнением является углубление знаний в каждой из областей на основе собственных наблюдений и знакомства с проектами других о малой Родине.

Информационно-коммуникативное – знания и опыт практической деятельности о природе, работа с готовыми моделями, создание несложных моделей, ориентирование на местности, возможные способы участия в природоохранной деятельности, оценка своего и чужого поведения в природе, источники информации для получения сведений об окружающем мире, опыт общения со сверстниками и взрослыми. Дополнением является углубление знаний в каждой из областей на основе собственных наблюдений и знакомства с проектами других о себе и своей семье.

Технологический блок модели представляет собой поэтапную организацию проектной деятельности младших школьников по каждому из направлений в рамках курса «Окружающий мир» (представлен на рис. 2). Основная стратегия данного блока характеризуется принципом от простого к сложному. То есть проектная деятельность младших школьников постепенно усложняется по своей организации.

На этапе моделирования исходной ситуации проводится анализ общей

задачи, выделяются в ней отдельные предметные составляющие задачи, что диктует выбор соответствующих средств и способов работы с этими составляющими. Здесь же проводится анализ общей задачи, выделяются в ней отдельные предметные составляющие задачи, что диктует выбор соответствующих средств и способов работы с этими составляющими. На этапе синтеза полученные результаты, касающиеся отдельных сторон рассматриваемой ситуации, объединяют-

ся в единый (цельный) «продукт». При этом нужно подчеркнуть, что на этапе синтеза вполне естественным является возврат к этапу анализа с целью сопоставления полученных результатов с поставленной задачей и при необходимости ее коррекции. Особенности технологического блока формируют определенные педагогические условия, в которых предполагается организация проектной деятельности младших школьников в рамках курса «Окружающий мир».

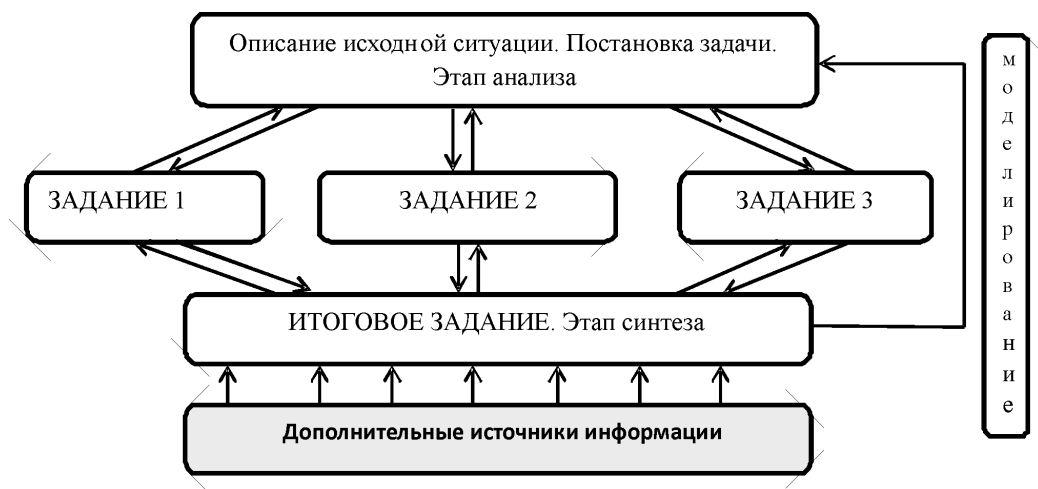


Рис. 3. Схема организации проектной деятельности младших школьников в технологическом блоке модели

Оценить результативность изучения курса «Окружающий мир и сформированность стойкой познавательной активности школьников помогает оценочно-результативный блок модели. Он предполагает проведение входящей, промежуточной и итоговой диагностики младших школьников средствами наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа проектной деятельности. Данный блок модели содержит критерии (мотивированность, осознанность, устойчивость, дей-

ственность) и уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий (низкий, средний, высокий). В результате каждому учащемуся может быть условно присвоен один из уровней (низкий, средний или высокий) по каждой из двух шкал: индивидуальное развитие (предполагает динамику показателей конкретного школьника по сравнению с началом учебного года) и среднестатистическое развитие (предполагает динамику показателей конкретного школьника

по сравнению с показателями других школьников). Диагностика проводится по двум основным группам критериев: педагогическому и психологическому. Психологическая группа критериев включает в себя оценку коммуникативных способностей, креативности, личностной мотивации и рефлексивности деятельности. Педагогическая группа критериев представлена определенным комплексом знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у учащегося к окончанию начальной школы. Изучение курса «Окружающий мир» играет значительную роль в достижении метапредметных результатов начального образования.

Таким образом, построенная нами модель проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в рамках изучения курса «Окружающий мир» предполагает создание комфортных педагогических и психологических условий, как для педагога, так и для учащихся. Ее интегративный характер позволяет достигать максимально полезных результатов в процессе формирования мировоззрения учащихся и их познавательной активности. Кроме того, предложенная нами модель отвечает федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, а результаты реализации модели позволяют подготовить школьника к обучению на средней ступени общего образования. При этом предложенная модель способствует эффективному формированию и

развитию личности учащегося и ориентирована как на среднестатистические показатели, так и на индивидуальные достижения каждого школьника.

Источники:

1. Гребенков И.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса / И.В.Гребенков, Е.В.Чупрунов // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского, 2007. № 1. С. 28–32.
2. Камалева А.Р. Теоретические основы моделирования педагогических систем / А.Р.Камалева, Р.Ф.Нургазизова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2010. № 1. С.121-133.
3. Универсальный энциклопедический словарь. М.: Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. 1552 с.
4. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. 560 с.

References:

1. Grebenkov I.V. Teoriya obucheniya i modelirovaniya uchebnogo processa / I.V.Grebenkov, E.V.Chuprunov // Vestnik Nijegorodskogo universiteta im.N.I.Lobachevskogo, 2007. № 1. S. 28-32.
2. Kamaleeva A.R. Teoreticheskie osnovy' modelirovaniya pedagogicheskikh sistem / A.R.Kamaleeva, R.F.Nurgazizova // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2010. № 1. S.121-133.
3. Universal'ny'y e'nciklopedicheskiy slovar'. M.: E'ksmo; Bol'shaya Rossiyskaya e'nciklopediya, 2003. 1552 s.
4. Filosofskiy slovar' / pod red. I.T.Frolova. 6-e izd., pererab. i dop. M.: Politizdat, 1991. 560 s.

Зарегистрирована: 19.09.2013

УДК 378

ЭКСПРЕСС-ТЕСТИРОВАНИЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ТЕКУЩЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Р.Р. Закиева, М.Ф. Садыков, Г.Ф. Хамидуллина

Современные достижения в области вычислительной техники оказывают сильное влияние на сферу образовательной деятельности и способствуют появлению новых подходов в обучении. Сложившаяся в вузах система контроля знаний студентов, направленная лишь на усвоение студентами необходимой суммы знаний и их воспроизведение, сегодня не удовлетворяют ни студента, ни педагога. На смену такому положению должны прийти новые формы контроля и самоконтроля, которые ориентировали бы студента на умение самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Именно к такому методу можно отнести моментальное тестирование для проверки знаний.

Ключевые слова: *тест, экспресс-тестирование, успеваемость студентов, проверка знаний, номер телефона, зашифрованные коды.*

Современные достижения в области вычислительной техники оказывают сильное влияние на сферу образовательной деятельности и способствуют появлению новых подходов в обучении. Одной из наиболее важных задач, стоящих перед российской системой образования, является обеспечение доступности и качества образовательного процесса, итогом которого должно быть формирование конкурентоспособного выпускника. Данная цель не может быть достигнута без широкого внедрения, без опоры на современные информационные технологии в образовании.

Сложившаяся в вузах система контроля знаний студентов, направленная лишь на усвоение студентами необходимой суммы знаний и их воспроизведение, сегодня не удовлетворяют ни студента, ни педагога. На смену такому положению должны прийти новые формы контроля и самоконтроля, которые ориентировали

бы студента на умение самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Проект направлен на популяризацию и повышение качества и престижа обучения в высшем учебном заведении, формирования знаний, умений и навыков через внедрение нетрадиционных подходов в пропаганде обучения среди студентов и учащихся государственных общеобразовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования.

Известно, что в преподавательской и студенческой среде отношение к тестированию неоднозначное. Попробуем выделить достоинства и недостатки этой методики. Несомненно, для любого преподавателя подготовка теста – это задача по дидактической работе с материалом дисциплины, осмысление ее ключевых, программных аспектов. Ведь открытые тесты чаще всего опираются на выбор нужного качества из нескольких вариантов, предложенных испытуемому. Это обычно

задания по поиску верного определения какого-либо понятия, термина. Поэтому разработчики тестов должны соотнести задания с ФГОС, учебным планом, рабочей программой, привести содержание каждой дисциплины в соответствие с логикой образовательной программы по специальности, выделить ключевые дидактические единицы, тот самый «сухой остаток», что и входит в понятие «знания специалиста».

Кроме собственно знаний, тесты позволяют проверить сформированность умений и навыков студентов. Например, этому способствуют вопросы, связанные с ранжированием этапов какой-либо технологии или методики деятельности (методика библиографирования, выполнения библиографических справок и т.п.). Чтобы правильно ответить на вопрос, студент должен предварительно освоить материал на практических занятиях, закрепить умения в процессе производственной практики.

Тестирование позволяет выявить уровень развития такого важного профессионального качества специалиста, как его ориентированность на потребителя, умение понять информационное поведение обслуживаемого субъекта, построить верную информационную стратегию достижения оптимального удовлетворения информационных потребностей. Например, в задании предлагается ранжировать источники информации, порядок их использования в зависимости от заданных качеств потребителя (с учетом его возрастных, профессиональных, социальных характеристик). Тестовые

задания, составленные в целом по всему объему учебной дисциплины, дают возможность получить обобщенный срез знаний по всем аспектам и темам изученного курса, в то время как в традиционной системе проверки знаний студентов по экзаменационным билетам присутствует элемент случайности, выборочности (как правило, билет ограничивается 2-мя вопросами). Наконец, по сравнению с устным опросом, тестирование существенно экономит время, отводимое на контроль знаний студентов. Для заочного обучения в условиях предельного ограничения количества аудиторных часов тестирование часто является единственной возможностью формирования достаточно объективной оценки знаний студентов.

Уже не первый год высшие учебные заведения Казани постепенно переходят на Болонскую систему. Систему, которая, с одной стороны, призвана повысить уровень качества нашего образования и приблизить его к европейским стандартам, с другой – уничтожить навсегда все трудности, возникающие из-за несоответствия российских и европейских научных степеней. Важной составляющей условий Болонского процесса является кредитно-модульная система, имеющая две основные функции. Во-первых, объемы работы студента четко определены, т.е. в течение семестра студент должен набрать определенное количество баллов. А во-вторых, довольно существенно упрощается переход из одного университета в другой. Новая методика обучения делает также невозможным реализацию попу-

лярной среди студентов схемы учебы накануне экзамена: «зазубрил-сдал-забыл». Ведь кредиты нужно зарабатывать на протяжении всего семестра. Любителям проспать первую пару придется пересмотреть свой график, так как за каждый пропуск снимаются баллы. По словам студентов, минус Болонской системы – большое количество обучающихся в группе, что лишает возможности каждому получить максимальные баллы. Как можно это решить? Ну, например, по старинке, преподаватель раздает вопросы, а студенты отвечают. К примеру, в нашем университете (КГЭУ) лекции проходят «потокком», то есть примерно 5-6 групп по 25-30 человек. Получается, что на одной паре присутствуют как минимум 125 человек. Сложно себе представить, сколько времени преподаватель должен потратить, чтобы проверить все работы. Второй вариант – компьютерное тестирование – отличный способ, но как же сделать так, чтобы каждый студент смог ответить на вопросы, когда компьютеров-то на каждого не хватает. Как же этого добиться того, что могло бы сразу проверить знания всех студентов и за минимальное время. Учitando, что почти у всех студентов имеются сотовые телефоны, а у каждого есть свой номер, перед лекцией преподаватель заранее зашифровывает 3 цифры (например, номер телефона 9274253368, зашифрованные коды 01234X6XX9, то есть студент должен ответить на 5, 3 и 6 вопросы и отправить 3 цифры с ответами на короткий номер, который укажет преподаватель). После чего в течение 3 секунд компьютер обрабатывает дан-

ные и выставляет соответствующие баллы. Полученные в результате тестирования данные позволяют преподавателям ранжировать обучаемых по уровню знаний и умений (сравнивать результаты одних обучаемых с аналогичными результатами других), эффективно совершенствовать задания и методы обучения, поскольку получаемые данные способствуют раскрытию наиболее сильных и слабых сторон обучаемых, а также предлагаемых им заданий. Важным аспектом компьютерного тестирования является быстрая проверка, что экономит время как преподавателей, так и студентов. Применение данных и иных современных методов контроля знаний, несомненно, будет способствовать овладению обучаемыми новыми знаниями, умениями и навыками, их самостоятельности и уверенности в себе.

Давайте попробуем прикинуть вероятность попадания одного и того же вопроса. Если взять одного конкретного студента, как правило, вокруг него еще 8 учащихся, то есть вероятность попадания одинакового вопроса для ближе сидящих студентов равна $\frac{1}{8}$. Теперь посчитаем совпадение трех вариантов вопросов. То есть

$$\frac{1}{8} \cdot \frac{1}{8} \cdot \frac{1}{8} = \frac{1}{512}.$$

Если же, как пример, посмотреть результаты группы ЭСХ 1-10, то можно увидеть, как средний балл студентов растет (если за первый тест результат показал средний балл 1.5, то за второй 2.5, а третьей – 3.0), что доказывает заинтересованность студентов в повышении своей успеваемости (скриншоты 1-3).

Пример вопросов

+7xxxxx12xx3

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

0) Что такое электроника ?

1. передача; 2. приём; 3. обработка и хранение информации; 4. и 1 и 2 и 3;

1) В 1895 г. ... изобрёл и построил действующую модель радио .

1. Попов; 2.Герц; 3. и 1 и 2 ;

2) радиолампа – диод имеет электроды

1. Анод, катод; 2. Анод, катод, накал; 3. Анод, катод, накал, управ. электрод;

3) радиолампа – триод имеет электроды

1. Анод, катод; 2. Анод, катод, накал; 3. Анод, катод, накал, управ. электрод;

4) радиолампа – диод пропускает ток если

1. На А «+»; 2. На А «+», на К «-»; 3. На А «-», на К «+»; 4. На К «-»;

5) радиолампа – триод пропускает ток если на сетке 0, а ...

1. На А «+»; 2. На А «+», на К «-»; 3. На А «-», на К «+»; 4. На К «-»;

6) радиолампа – триод пропускает ток если на сетке

1. >0; 2. < 0; 3. и 1 и 2; 4. ни 1 ни 2.

7) любая физическая величина изменяющаяся со временем это

1. сигнал; 2. электрический сигнал;

8) электрическая величина изменяющаяся со временем это

1. сигнал; 2. электрический сигнал;

9) В радиолампах эмиссия электронов возникает вблизи

1. Анода; 2. катода; 3. и 1 и 2; 4. ни 1 ни 2;

Анализ списка учащихся

The screenshot shows a spreadsheet with the following columns: 'array', 'array_2', 'before substring', 'Numeric 2', 'before substring 2', 'size(s)', and 'first subarray'. The data rows contain student information such as names (e.g., Муттагиев Р.И., НИКОЛАЕВ И. С.), IDs (e.g., 79172380546, 79033406743), and various alphanumeric codes (e.g., ЭП-2-09, МЭП-1-09, ЭСХ-1-09).

Показ результатов

№ п/п	Группа	ФИО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	13
	ЭС-3-08	Капонда			1														1
	ЭС-3-08	Майембо		0	1	0													1
	ЭС-3-08	Патрик	0	1	2	2													5
	ЭС-3-08	Сиразутдин	0	0	1	3	1												5
	ЭС-3-08	Софронов	2	1	2		0												5
	ЭС-3-08	Тенников	1	1	2	2	2												8
	ЭС-3-08	Толовёнков																	0
	ЭС-3-08	Толовёнков	2			0													2
	ЭС-3-08	Тряпки	3	2	0	2	2												9
	ЭС-3-08	Хабибуллин	2	2		1	1												6
	ЭС-3-08	Хабибуллин																	0
	ЭС-3-08	Хаernasов				2	0												2
	ЭС-3-08	Хайбуллин	2	0	1	1	2												6
	ЭС-3-08	Хайруллин	2	1															3
	ЭС-3-08	Хайруллин				1	2												3
	ЭС-3-08	Хайруллин	0	1	2	1	1												5
	ЭС-3-08	Халиков Р.Р.			1	1	0												2
	ЭС-3-08	Хамматов	0	2	1	3	2												8
	ЭС-3-08	Чугунова	2		2	3	0												7
	ЭС-3-08	Шарафутди																	0
	ЭС-3-08	Шевченко																	0
	ЭС-3-08	Яжина О.Г.	3	2	3	2	2												12
	ЭС-3-08	семенова	1	2	3	2	1												9
	ЭС-3-08	хасанзянов		2	0														2
	ЭС-3-08	хуснуллин	1																1
	ЭС-3-08	шарафеев		0	1	0													1

Скриншоты 1-3. Пример вопросов. Анализ списка учащихся. Показ результатов

Универсальная система, способная к быстрой перестройке и адаптации к конкретному эксперименту, должна удовлетворять следующим взаимосвязанным условиям:

1. В основе управления лежит программа, которая способна взаимодействовать с аппаратной частью, позволять работать с базовыми знаниями программирования, быть интуитивно понятной для неспециалиста в программировании; позволять легко модифицировать части программы, т.е. быть наглядной и логически прозрачной.

2. Аппаратная часть установки должна легко интегрироваться в современные информационные системы, иметь широкий спектр диапазонов и каналов измерения, иметь определен-

ный набор управляющих и измерительных устройств.

Одним из наиболее удачных решений в направлении разработки универсальных систем автоматизации является подход компании «National Instruments» (NI) – технология виртуальных приборов на основе среды графического программирования. Имеется «пробный» вариант, который работает в среде LabView. В качестве управляющей программы используется язык графического программирования LabView 8.5. В эту систему интегрировано множество различных функций, облегчающих работу с аппаратурой

Для проведения эффективной проверки знаний у обучающихся требуются усилия не только преподава-

телей, но и органов власти, самой общест­венности, и, в первую очередь, самой молодежи, так как качество знаний играют важную роль при трудоустройстве на работу. Проект предполагает охват студентов и учащихся государственных общеобразовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования всех городов и районов РТ и имеет долгосрочную перспективу. Имеется патент №2011615199, зарегистрированный в Реестре программ для ЭВМ от 13 сентября 2011 года.

Источники:

1. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов

инженерно-педагогических специальностей. Екатеринбург : Деловая книга, 1999.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 (747) с.

References:

1. Podlasy'y I.P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: VLADOS-press, 2004. 365 s.
2. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: uchebnik dlya industrial'no-pedagog.tehnikumov i dlya studentov injenerno-pedagogicheskikh special'nostey. Ekaterinburg : Delovaya kniga, 1999.
3. Podlasy'y I.P. Pedagogika. Novy'y kurs: Uchebnik dlya stud. ped. vuzov: V 2 kn. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. Kn. 1: Obsch'ie osnovy'. Process obucheniya. 576 (747) s.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЧАСТИ

С.Л. Алексеев

В статье рассматриваются результаты подготовки офицеров и курсантов высших учебных заведений МВД к реализации превентивной педагогической деятельности. Анализ организации подготовки показал недостатки в педагогической подготовке курсантов. Предлагается комплекс социально-педагогических условий, реализация которых повысит эффективность подготовки курсантов вузов МВД к предупреждению и преодолению отклонений в поведении военнослужащих части.

Ключевые слова: превентивная деятельность; криминология; социально-педагогические условия; отклоняющееся поведение военнослужащих.

Превентивная деятельность офицерского состава является одним из видов социально-педагогических влияний, поэтому отличается сущностной характеристикой, содержанием и спецификой [1]. В связи с этим нами была поставлена задача выяснить отношение различных категорий воспитателей к проблеме необходимости знаний ими сущности и содержания профилактической деятельности с трудными воспитанниками. В процессе исследования реальной педагогической подготовки курсантов вузов МВД к воспитательной деятельности с военнослужащими, склонными к девиантному поведению, были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование, опросы и беседы с различными категориями офицеров, преподавателей, изучение учебных программ, тематических планов.

В ходе опроса и анкетирования 104 офицеров (опрос проводился в Казанском высшем военном командном училище, Казанском высшем артиллерийском командном училище, Казанском юридическом институте МВД РФ с сентября 2008 по январь 2009 гг.; Следует отметить, что в вышеуказанных военных вузах готовят офицеров и для войск МВД) 24 офицера или 23% были убеждены в том, что знания превентивной педагогики не нужны. Другие – 28 офицеров или 27% утверждали, что они и без знаний содержания превентивной работы могут результативно справляться с трудными военнослужащими. Главное, по их мнению, в работе с трудными военнослужащими нужны практические навыки и умения профилактики и перевоспитания. Основным они считают не теорию, а служебный опыт и педагогическую интуицию.

Самая многочисленная группа (52 офицера или 50%) согласна с тем, что необходимость владения знаниями основ превентивной деятельности важна в практической работе с трудновоспитуемыми военнослужащими. В то же время, часть группы считала, что отсутствуют прочные теоретические знания и хотела бы более углубленной педагогической подготовки, другие считали, что такие знания должны быть предусмотрены в учебном плане; третьи утверждали, что превентивной деятельностью должны заниматься специально подготовленные психологи, правоведы, медицинский персонал.

Данные анкетирования показывают, что значительная часть офицерского состава не понимает важности и необходимости теоретических знаний и содержания превентивной деятельности с трудными воспитанниками. Они считают достаточным опору на собственный опыт и ситуативную интуицию. Другая часть испытывает потребность в получении необходимых теоретических знаний, понимая, что помощь специалистов не всегда может быть эффективной, так как психологи, правоведы или врачи не могут охватить всего комплекса проблем превентивной педагогики, потому что только офицерам приходится работать с конкретными трудновоспитуемыми воинами. Поэтому для нас важно мнение тех офицеров, которые считают, что без специальных знаний по данной проблеме не может быть эффективной практическая работа с трудными воинами.

С помощью проведенного опроса и анкетирования нами были выявлены ведущие тенденции в понимании офицерами сущности и содержания

превентивной деятельности, которые заключаются во взаимосвязи сущностных сил и содержания превентивной педагогической деятельности, основой которой является профилактика и перевоспитание трудных воинов; значимости для достижения результата согласованных взаимодействий различных категорий воспитателей с подчиненными. Были выявлены типичные ошибки в превентивной деятельности офицеров и педагогической подготовки курсантов. Испытываемыми ими трудностями были: незнание особенностей сущности и содержания превентивной деятельности, недопонимание теоретического усвоения превентивной педагогики.

Анализ опросных листов и анкет, изучение превентивной деятельности различных категорий армейских воспитателей, оценка уровня их педагогической подготовки выявили следующие тенденции: а) превентивная деятельность – это особенный вид социально-педагогической деятельности; б) превентивная деятельность отличается сверхсложностью и требует длительных усилий для получения положительных результатов; в) для повышения эффективной педагогической деятельности в войсках с военнослужащими с отклоняющимся поведением необходима специальная подготовка курсантов в вузах МВД (на это указало 70 опрошенных или 73%).

Полученные результаты также показали, что немалое число офицеров (46 или 48%) не видят потребности в превентивной деятельности или затрудняются в ответах. Они считают, что профилактика и перевоспитание – это теоретически надуманные социально-педагогические процессы: по их мнению, достаточно индивидуальной

работы с трудными военнослужащими, не выделяя их из общей массы. Превентивную деятельность они понимают как применение дисциплинарных взысканий, наказания и т.п.

Исследование технологии и методов превентивной деятельности офицеров в частях и подразделениях МВД показало достаточно слабый уровень их подготовленности к данной работе. Выявлен большой разброс мнений воспитателей по проблеме эффективности применения тех или иных технологий, методов, приемов, средств и форм. Многие испытывают трудности в отнесении конкретного технологического инструментария к соответствующему уровню, недостаточное знание теории приводит к смешению понятий «метод», «прием», «средство», «форма», «компетенции».

Данные, полученные в результате анализа и оценки превентивной деятельности офицеров, были в дальнейшем теоретически обоснованы и практически использованы в ходе педагогического эксперимента по подготовке курсантов к превентивной деятельности с трудными военнослужащими. Были выявлены и педагогические ошибки части офицеров в процессе профилактики и предупреждения отклоняющегося поведения у военнослужащих.

Педагогически неправильные действия офицеров в процессе профилактики и перевоспитания трудных военнослужащих можно подразделить на несколько видов: педагогические ошибки, педагогические нарушения и антипедагогические действия. Причинами педагогических ошибок являются: усложнение превентивных задач в современных условиях, недостаточная сформированность компетенций, не-

обходимых для работы с трудными военнослужащими у воспитателей; субъективизм офицеров в оценке деятельности и поведения того или иного трудного воина; недостаточное знание психологии воина с негативными качествами личности. К педагогическим нарушениям относились действия социальных военных педагогов, не учитывающих закономерности протекания превентивного педагогического процесса, причинами которых являлись: повышенная сложность работы с трудными воинами, формальное отношение к превентивной деятельности; низкий уровень психолого-педагогических знаний и умений; неприязнь к трудным воинам; авторитарный стиль управления педагогическим процессом [2]. К антипедагогическим действиям, относились непродуманные действия военных педагогов, которые приводили к заведомо отрицательным результатам. Таковы основные позитивные и негативные тенденции, выявленные в исследовании содержания, организации и методики превентивной деятельности офицеров с трудно-воспитуемыми военнослужащими.

При изучении вопроса теоретической и практической подготовки 104 курсантов экспериментальных групп военных вузов по проблеме предупреждения и преодоления отклонений в поведении военнослужащих части были выявлены различные, преимущественно недостаточные уровни их готовности к превентивной педагогической деятельности. Анализ опроса и анкетирования показал, что не интересовались и не читали литературу по проблемам профилактики и перевоспитания 52 курсанта (50%); знакомы со статьями в периодической печати – 25 курсантов (26%); читали специальную

научную литературу – 20 курсантов (19%); не ответили или затруднились ответить – 21 курсант (20%).

В ходе исследования было выявлено, что только 24% курсантов экспериментальных военно-учебных заведений теоретически подготовлены к превентивной педагогической деятельности с военнослужащими с отклоняющимся поведением, а остальные (76%) имеют слабую теоретическую и практическую подготовку, испытывают явную растерянность и сложность в определении собственного уровня методической подготовленности. Отрицательной стороной педагогической подготовки курсантов является отсутствие почти во всех военно-учебных заведениях конкретной подготовки курсантов к превентивной деятельности.

В ходе исследования выявлено, что основная нагрузка по практической подготовке обучаемых к работе с военнослужащими с отклоняющимся поведением и воинскими коллективами объективно ложится на плечи профессорско-преподавательского состава военных вузов, зависит от их инициативы и желания. В результате изучения ответов педагогов о причинах недостаточного внимания с их стороны к методической подготовке обучаемых к работе с военнослужащими с отклоняющимся поведением выясняется, что некоторые из них, особенно молодые преподаватели и командиры подразделений курсантов, не в полной мере осознают значимость и необходимость решения данной задачи. Другие офицеры не умеют сочетать преподавание профильного учебного предмета с дополнительным обучением курсантов методике передачи знаний, навыков и умений другим во-

еннослужащим; некоторые педагоги считают для себя дополнительной нагрузкой, связанной с осуществлением методической подготовки обучаемых по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения военнослужащих.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что в учебных заведениях Министерства обороны РФ и МВД РФ на кафедрах гуманитарных дисциплин осуществляется определенная психолого-педагогическая и методическая подготовка курсантов в рамках курса «Психология и педагогика», которая закрепляется в процессе стажировки и является одним из элементов их подготовки к воспитательной работе с военнослужащими с отклоняющимся поведением. Она обладает определенными возможностями по формированию курсантов как будущих войсковых педагогов военнослужащих с отклоняющимся поведением. Однако, для эффективной работы с трудными военнослужащими этого недостаточно.

Данные обстоятельства вызвали необходимость рассмотрения реализации комплекса социально-педагогических условий повышения эффективности педагогической подготовки курсантов вузов МВД к предупреждению и преодолению отклонений в поведении военнослужащих части. Учитывая вышеназванные трудности в превентивной деятельности офицеров, нами были предложен и реализован комплекс социально-педагогических условий повышения эффективности педагогической подготовки курсантов вузов МВД к предупреждению и преодолению отклонений в поведении военнослужащих части. К основополагающим социально-педагогическим

условиям повышения эффективности педагогической подготовки курсантов к предупреждению и преодолению отклонений в поведении военнослужащих, по нашему мнению, следует отнести:

1. Создание проблемно-исследовательского пространства, способствующее личностному росту будущих офицеров-воспитателей, повышению их методологической, информационной, исследовательской культуры, развития их коммуникативных компетенций. При этом особое внимание следует обратить на обосновании задач, объектов и предметов деятельности, с которыми офицер встречается в процессе превентивной педагогической деятельности в войсках. Следует описать цели подготовки курсантов к превентивной педагогической деятельности; преподавателям психолого-педагогических дисциплин ввести инновационные компоненты в содержание обучения: основные теоретические положения педагогической деятельности выпускника военного вуза по проблеме предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения военнослужащих; определить содержание превентивной педагогической деятельности с военнослужащими с отклоняющимся поведением; применить разнообразные типы учебных педагогических задач и криминологических ситуаций в учебном процессе военных вузов в качестве дидактического материала и диагностического средства оценки эффективности педагогической подготовки курсантов к превентивной педагогической деятельности.

2. Внедрение в содержание обучения курсантов знаний о превентивной педагогической деятельности выпуск-

ников военных вузов. С этой целью в ЭГ на третьем и четвертом курсах был опробован спецкурс «Криминология». В эти группы приглашались командиры подразделений курсантов, выпускники, которые рассказали о своей практике воспитательной работы с военнослужащими с отклоняющимся поведением. В дальнейшем содержание и методика учебных занятий по спецкурсу «Криминология» направлялась на познание обучаемыми будущей превентивной педагогической деятельности. Для этого применялись различные методы, активизирующие познавательную деятельность курсантов: дискуссии, ролевые игры, проигрывание ситуаций превентивной педагогической практики, решение превентивных педагогических задач, ситуаций.

3. Использование в обучении курсантов методики, основанной на проектировании превентивных педагогических задач и ситуаций, постановки и решения превентивных педагогических задач в учебно-воспитательном процессе военных вуза по подготовке курсантов к работе с трудными военнослужащими. В ЭГ преподавательский состав использовал разнообразные превентивные педагогические ситуации из повседневной жизни военнослужащих и воинских коллективов, разрешение которых становилось возможным только при хорошем знании и понимании природы отклоняющегося поведения, психики воинов и психологии воинских коллективов [3]. Обучаемым показывалась роль криминологических знаний в решении проблем отклоняющегося поведения в их будущей педагогической деятельности.

4. Особое место в подготовке курсантов к превентивной педагогической деятельности отводилось применению знаний криминологической науки в период стажировки, а также в ходе работы в подразделениях обеспечения военных вузов. При подготовке курсантов ЭГ к войсковой стажировке каждому были даны индивидуальные задания по изучению и описанию одного из вопросов, связанных с практической педагогической деятельностью офицера по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения у военнослужащих в войсках в современных условиях. После войсковой стажировки в экспериментальных группах с курсантами были проведены практические занятия по рассмотрению проблем отклоняющегося поведения у военнослужащих, с которыми они столкнулись в войсках. Осуществлялась непрерывная педагогическая практика курсантов в подразделениях обеспечения и в ходе стажировки, в роли командиров отделений курсантов, внештатных психологов групп в целях мотивации к будущей деятельности по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения у военнослужащих и получения необходимого опыта.

5. Обучение курсантов методике криминологической науки применение её в педагогической деятельности с военнослужащими с отклоняющимся поведением.

6. Формирование мотивации и развитие ценностных ориентаций у будущих офицеров к превентивной педагогической деятельности.

7. Повышение педагогических компетенций преподавательского состава, командиров учебных подразде-

лений на основе введения спецкурса «Криминология».

Наши наблюдения за учебной деятельностью и воспитательной практикой в военно-учебных заведениях, изучение аналитических материалов и теоретических исследований по данной проблеме позволяют утверждать, что реализация комплекса социально-педагогических условий при подготовки курсантов военных вузов повышает эффективность, усиливает цели подготовки и результаты.

Источники:

1. Кудрявцев Ю.М. превентивная педагогика в высшей школе // Высшее образование в России, 2002. № 6. С.55-57.

2. Кудрявцев Ю.М., Угарова Н.М., Уткин В.Е. Теория и методика воспитания. Казань: Изд-во КВВКУ, 2006. 220 с.

3. Дубинин С.П. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности. Дисс....докт. псих.наук. Н.-Новгород, 2011.

References:

1. Kudryavcev YU.M. preventivnaya pedagogika v vy'sshey shkole // Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 2002. № 6. S.55-57.

2. Kudryavcev YU.M., Ugarova N.M., Utkin V.E. Teoriya i metodika vospitaniya. Kazan': Izd-vo KVVKU, 2006. 220 s.

3. Dubinin S.P. Psihologicheskie determinanty' i mehanizmy' korrekcii deviantnogo povedeniya lichnosti. Diss....dokt. psh.nauk. N.-Novgorod, 2011.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 37.048.45

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

О.А. Любягина

В статье раскрывается практическая значимость модели формирования мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Представлены педагогические условия реализации сконструированной модели, обуславливающие процесс формирования профессионального самоопределения старшеклассников. Выдвигается и доказывается гипотеза, что у школьников изменяются уровни субъективного контроля над всеми сферами жизнедеятельности в результате внедрения сконструированной модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, модель становления мотивационной готовности, старшеклассники, мотивационная готовность.

На сегодняшний день проблема профессионального становления старшеклассников крайне актуальна, так как зачастую по окончании вуза выпускники идут работать не по своей специальности. Это происходит по причине того, что старшеклассники были неправильно мотивированы на выбор будущей профессии. В связи с этим исследования по формированию мотивационной готовности школьников к профессиональному самоопределению представляют особую актуальность.

Любое научное исследование представляет собой активный познавательный процесс, который можно описать в виде модели. Ю.З.Кушнер считает, что «модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме» [2, с. 51]. Наглядность проявляется в том, что, анализируя ситуацию, связанную с выдвинутым утверждением, и, проводя эксперимент по опровержению или подтверждению гипотезы, абстрактность воплощается в конкретном представлении реальных предметов, явлений и процессов. Доступность наряду с наглядностью не менее значима для исследования гипотезы, так как предположение должно быть сделано с учетом и соответствии реальной действительности.

Более обобщенное определение модели дает Н.Н.Моисеев. Он считает, что модель является упрощенным, упакованным знанием, несущим информацию о предмете, отражающим его свойства. Модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своей жизнедеятельности [4]. Созданная модель позволяет изучить всесторонне объект познания, раскрыть его свойства, ранее не исследованные.

Таким образом, под понятием теоретической педагогической модели нами будет пониматься совокупность элементов объекта познания с описанием содержательной и структурной составляющих, их существенных свойств и основных функций, а также с установлением взаимодействий между элементами. Изучая построенную педагогическую модель, можно открыть новые стороны исследуемого объекта познания.

Модель можно определить по следующим признакам: мысленно представленная или материально реализуемая система; отражение объекта исследования; способность замещать объект; информативность [6]. Данные признаки выступают в качестве характеристик модели, с помощью которых ее можно отличить от других типов систем. К признакам модели необходимо добавить требования: простота и удобство в использовании; непротиворечивость другим педагогическим объектам системы; последовательность элементов модели; системность; универсальность в применении.

Эти требования позволяют оценить корректность сконструированной модели: помогут более точно и конкретно получить представление об объекте, уточнить цели, проблемы и задачи исследования изучаемого явления, глубже познать условия, механизмы и факторы формирования и развития исследуемого процесса, а также прогнозирование результатов. Для этого в модели должны быть отображены наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых процессов [5]. Также должен быть представлен замысел ожидаемого результата и определен смысл цели [1].

На базе факультета довузовского образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов» Вахитовского района г.Казани нами реализована модель системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению [3]. В качестве структурных элементов которой определены: проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников; задачи организации системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; психолого-педагогические условия формирования мотивационной готовности личности старшеклассников к профессиональному самоопределению; факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старшеклассников; содержание деятельности системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; формы и методы обучения, оптимально способствующие реализации содержания системы подготовки учащихся к становлению профессионального самоопределения; результат деятельности системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Для оценки практической значимости модели системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению была выдвинута гипотеза о том, что у школьников изменятся уровни субъективного контроля над всеми сферами жизнедеятельности в результате внедрения сконструированной модели в образовательный процесс. Для проверки

гипотезы подготовлен экспериментальный материал по изучению изменений уровней субъективного контроля старшеклассников. Формирование мотивационной готовности учащихся к профессиональному самоопределению будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- выявление и управление основными факторами, влияющих на формирование мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в учебно-воспитательном процессе;
- активизация учебно-воспитательного процесса;
- формирование профессионально важных качеств старшеклассников в процессе учебно-воспитательной деятельности;
- использование конкурентной системы при поступлении в вуз.

В качестве материала для формирующего эксперимента нами разработан и реализован системный комплекс развития мотивационной готовности учащихся к профессиональному самоопределению, включающий в себя:

- дополнительные занятия в виде факультативных, элективных курсов;
- написание научных проектов, исследовательских работ;
- психолого-педагогическое сопровождение учащегося и учебного процесса;
- диагностика склонностей и способностей школьников, а также факторов, влияющих на их самоопределение;
- различные формы взаимодействия школы и родителей старшеклассников (индивидуальные, родительские собрания дни открытых дверей).

Представленный комплекс развития мотивационной готовности учащихся к профессиональному самоопределению носит системный характер, так как все его составляющие взаимосвязаны, дополняют друг друга и в их взаимодействии комплекс проявляет свою целостность. Только совместное функционирование составляющих комплекса приводит к изменению уровней субъективного контроля учащихся над различными сферами жизнедеятельности, и, тем самым, к развитию мотивационной готовности учащихся. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы педагогического исследования: теоретические (анализ, моделирование, обобщение данных научных педагогических исследований); эмпирические (анкетирование, наблюдение, тестирование, эксперимент); математические (регистрация, ранжирование, шкалирование, статистическая обработка результатов исследования).

Для проверки гипотезы на основе изучения психолого-педагогической литературы нами был применен опросник УСК, составленный Е.Ф.Бажиным, Е.А.Голынкиной, Л.М.Эткиндром, в основе которого лежит концепция локуса контроля Дж.Роттера. Разработанная нами модель системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению привела к изменению результатов констатирующего этапа по формированию мотивационной готовности учащихся к выбору профессии.

Рассмотрим динамику уровней субъективного контроля респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) до и после эксперимента над любыми значимыми жизненными ситуациями, эмоционально положительными и отрицательными событиями и ситуациями, семейными отношениями, областью производственных отношений, неформальными отношениями с другими людьми, ответственностью за свое здоровье (табл. 1).

Таблица 1.

Динамика средних значений шкал опросника УСК респондентов ЭГ и КГ до и после эксперимента (в баллах)

	Общая интернальность	Область достижений	Область неудач	Семейные отношения	Производственные отношения	Межличностные отношения	Здоровье и болезни
ЭГ до	4,1	5,2	4,3	4,6	3,8	5,2	5,1
ЭГ после	4,9	6,2	4,7	5,6	4,3	6,2	5,9
t-расч.Стьюдента	3,7*	4,8*	2,19*	5,48*	2,5*	5,0*	3,58*
КГ до	3,8	5,0	4,2	4,8	3,6	5,5	5,1
КГ после	3,6	4,7	4,3	4,2	3,9	5,1	5,3
t-расч.Стьюдента	1,43	1,86	0,65	2,78*	1,9	2,23*	1,37

Примечание: * – $\alpha \leq 0,05$.

По табл. 1 отметим, что после формирующего эксперимента у респондентов экспериментальной группы увеличились уровни субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями (4,1; 4,9), областью достижений (5,2; 6,2), областью неудач (4,3; 4,7), семейными отношениями (4,6; 5,6), производственными отношениями (3,8; 4,3), межличностными отношениями (5,2; 6,2), отношением к здоровью и болезням (5,1; 5,9). В контрольной группе после эксперимента увеличились уровни субъективного контроля над областью неудач (4,2; 4,3), производственных отношений (3,6; 3,9), отношением к здоровью и болезням (5,1; 5,3), и, наоборот, понизились уровни субъективного контроля над значимыми жизненными ситуациями (3,8; 3,6), областью достижений (5,0; 4,7), семейными отношениями (4,8; 4,2), межличностными отношениями (5,5; 5,1).

Итак, целенаправленная работа с учащимися экспериментальной группы по формированию уровней субъективного контроля над различными сферами жизнедеятельности на основе применения модели подготовки учащихся к профессиональному самоопределению привела к тому, что у респондентов повысилась ответственность за: происходящие важные жизненные события, являющиеся результатом собственных действий; управление этими событиями; достижение поставленных целей; неудачи и неприятности; значимые ситуации, возникающие в семье; неформальные отношения с другими людьми; здоровый образ жизни.

Результаты контрольного этапа эксперимента респондентов контроль-

ной группы показывают, что, если не проводить комплекс мероприятий по формированию мотивационной готовности к профессиональному самоопределению, то уровни субъективного контроля над различными сферами жизнедеятельности не будут претерпевать никаких изменений. Статистически достоверны различия экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (для уровня $\alpha = 0,05$): общая интернальность, интернальности в области достижений, семейных и межличностных отношений, по отношению к здоровью и болезням; интернальность в области неудач и производственных отношений.

Полученные различия респондентов контрольной группы до и после экспериментальных исследований достоверно различаются (для $\alpha = 0,05$) по интернальности в области межличностных отношений и интернальности в семейных отношениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что после проведенного эксперимента по формированию уровней субъективного контроля над различными сферами жизнедеятельности респонденты начинают осознавать меру собственной ответственности за те или иные жизненные обстоятельства, и в особенности за выбор профессии.

Экспериментальные исследования по опроснику УСК позволили нам построить профили уровней субъективного контроля над различными сферами жизнедеятельности респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента (рис. 1).

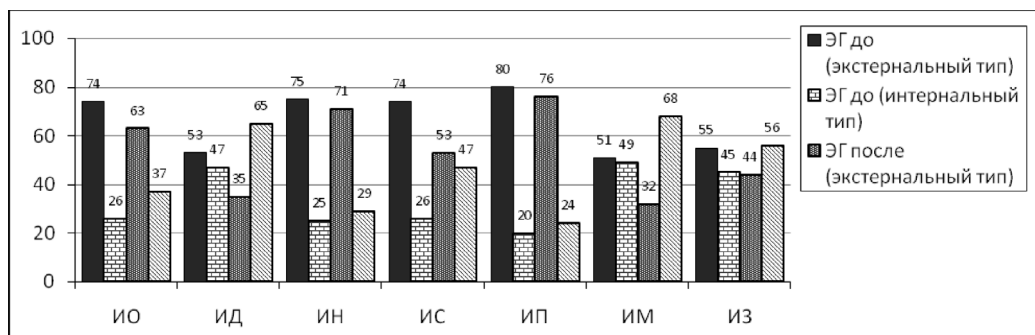


Рис.1. Распределение профилей УСК респондентов ЭГ до и после эксперимента (в процентах)

Примечание: ИО – общая интернальность, ИД – интернальность в области достижений, ИН – интернальность в области неудач, ИС – интернальность в семейных отношениях, ИП – интернальность в области производственных отношений, ИМ – интернальность в области межличностных отношений, ИЗ – интернальность по отношению к здоровью и болезням

По данному рисунку подтверждаются ранее сделанные выводы, что у респондентов экспериментальной группы после формирующего эксперимента произошли следующие изменения по шкале интернальности:

- повысился уровень интернального субъективного контроля над различными жизненными ситуациями (26%; 37%), а экстернальный тип контроля, наоборот, понизился (74%; 63%);

- в области достижений повысился уровень интернального субъективного контроля над склонностями и способностями в достижении поставленных целей (47%; 65%), а экстернальный тип контроля понизился (53%; 35%);

- в области неудач незначительно повысился уровень интернального субъективного контроля над отрицательными жизненными событиями (25%; 29%), а экстернальный тип контроля также незначительно понизился (75%; 71%);

- в сфере семейных отношений повысился уровень интернального субъективного контроля над значимыми семейными событиями (26%; 47%), а экстернальный тип контроля понизился (74%; 53%);

- в области производственных отношений незначительно повысился уровень интернального субъективного контроля над организацией собственной производственной деятельности (20%; 24%), а экстернальный тип контроля незначительно понизился (80%; 76%);

- в области межличностных отношений повысился уровень интернального субъективного контроля над неформальными контактами с обществом (49%; 68%), а экстернальный тип контроля понизился (51%; 32%);

- в сфере здоровья и болезни повысился уровень интернального субъективного контроля над ответственностью за состояние здоровья (45%; 56%), а экстернальный тип контроля понизился (55%; 44%).

Результаты значений уровней субъективного контроля в процентных соотношениях респондентов контрольной группы до и после эксперимента представлены на рис. 2.

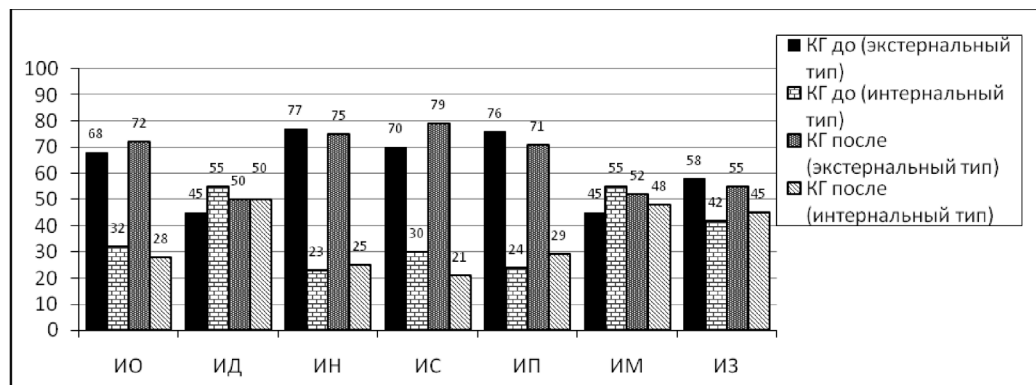


Рис.2. Распределение профилей УСК респондентов КГ до и после эксперимента (в процентах)

Примечание: ИО – общая интернальность, ИД – интернальность в области достижений, ИН – интернальность в области неудач, ИС – интернальность в семейных отношениях, ИП – интернальность в области производственных отношений, ИМ – интернальность в области межличностных отношений, ИЗ – интернальность по отношению к здоровью и болезням.

Соответственно по рисунку 2 можно отметить следующие изменения респондентов контрольной группы по шкале интернальности:

- повысился уровень экстернального субъективного контроля над различными жизненными ситуациями (68%; 72%), а интернальный тип контроля, наоборот, понизился (32%; 28%);

- в области достижений повысился уровень экстернального субъективного контроля над склонностями и способностями в достижении поставленных целей (45%; 50%), а интернальный тип контроля понизился (55%; 50%);

- в области неудач незначительно повысился уровень интернального субъективного контроля над отрица-

тельными жизненными событиями (23%; 25%), а экстернальный тип контроля также незначительно понизился (77%; 75%);

- в сфере семейных отношений повысился уровень экстернального субъективного контроля над значимыми семейными событиями (70%; 79%), а интернальный тип контроля понизился (30%; 21%);

- в области производственных отношений незначительно повысился уровень экстернального субъективного контроля над организацией собственной производственной деятельности (76%; 71%), а интернальный тип контроля незначительно понизился (24%; 29%);

– в области межличностных отношений повысился уровень экстерналистского субъективного контроля над неформальными контактами с обществом (45%; 52%), а интернальный тип контроля понизился (55%; 48%);

– в сфере здоровья и болезни незначительно повысился уровень интернального субъективного контроля над ответственностью за состояние здоровья (42%; 45%), а экстерналистский тип контроля незначительно понизился (58%; 55%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение модели системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению оказывает влияние на уровни субъективного контроля над всеми сферами жизнедеятельности и приводит к осознанию меры собственной ответственности за выбор будущей профессии. Результаты формирующего эксперимента респондентов экспериментальных групп подтверждают эффективность разработанного системного комплекса развития мотивационной готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Источники:

1. *Генике Е.А., Трифонова Е.А.* Учитель и ученик: возможность диалога и понимания: Том 2 / Под общ. ред. Л.И.Семиной. М.: Изд-во «Бонфи», 2002. 408 с.

2. *Кушнер Ю.З.* Методология и методы педагогического исследования: Учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. 66 с.

3. *Любягина О.А.* Моделирование системы подготовки старшеклассников к про-

фессиональному самоопределению // Образование и саморазвитие, 2012. № 6 (34). С. 21-27.

4. *Моисеев Н.Н.* Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.

5. *Степанов П.В.* Словарь-справочник по теории воспитательных систем // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе, 2003. № 1. С. 89.

6. *Штоф В.А., Бранский В.П.* Моделирование и философия: гносеологические аспекты моделирования в естественнонаучной сфере. Ленинград: Наука, 1966. 300 с.

References:

1. *Genike E.A., Trifonova E.A.* Uchitel' i uchenik: vozmojnost' dialoga i ponimaniya: Tom 2 / Pod obsch' red. L.I.Seminoy. M.: Izdvo «Bonfi», 2002. 408 s.

2. *Kushner YU.Z.* Metodologiya i metody' pedagogicheskogo issledovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie. Mogilev: MGU im. A.A.Kuleshova, 2001. 66 s.

3. *Lyubyagina O.A.* Modelirovanie sistemy' podgotovki starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu // Obrazovanie i samorazvitie, 2012. № 6 (34). S. 21-27.

4. *Moiseev N.N.* Universum. Informaciya. Obsch'estvo. M.: Ustoychivy' mir, 2001. 200 s.

5. *Stepanov P.V.* Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'ny'h sistem // Nauchno-metodicheskij jurnal zamestitelya direktora shkoly' po vospitatel'noy rabote, 2003. № 1. S. 89.

6. *Shtof V.A., Branskiy V.P.* Modelirovanie i filosofiya: gnoseologicheskie aspekty' modelirovaniya v estestvennonauchnoy sfere. Leningrad: Nauka, 1966. 300 s.

УДК 37.018.26

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Перепелкина

В статье рассматривается проблема взаимодействия образовательного учреждения и современной семьи в целях обеспечения здоровьесбережения младших школьников. Обозначены организационно-педагогические и психолого-педагогические условия обеспечения ценностного отношения к своему здоровью участников образовательного процесса.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесбережение, семья, мотивация, учащиеся начальной школы.*

Сохранение и укрепление здоровья детей остается одной из актуальных задач системы образования не только потому, что обучающиеся проводят в образовательном учреждении большую часть времени, но и потому, что школа имеет уникальный ресурс влияния на ребенка и родителей, на формирование ценностных ориентиров и прежде всего ценности здоровья и здорового образа жизни. Высокий уровень заболеваемости, увеличение функциональных расстройств у детей привели к тому, что проблема здоровья подрастающего поколения становится крайне важной в современном социуме.

Здоровье детей – результат сложного взаимодействия человека с природой и обществом, которое зависит от генетических задатков, социальных, культурных, экологических, медицинских и других факторов [3]. Причинами ухудшения здоровья детей школьного возраста являются недостаточное внимание к двигательной активности и культуре здоровья ребенка, медицинская и психологическая неграмотность родителей, отсутствие готовнос-

ти к здоровьесберегающему обучению некоторых учителей. К сожалению, некоторые учителя пребывают в ошибочной уверенности в том, что ученик полностью находится под их влиянием и, чувствуя несостоятельность образовательного процесса, начинают искать не «помощников», а виноватых в семье. И только совместная систематическая работа классного руководителя с родителями по воспитанию здорового образа жизни обеспечит формирование здоровой личности.

Деятельность учителя, направленная на здоровьесбережение младших школьников, будет иметь малый успех, если она ведется в аспекте *учитель – дети*. Для достижения высоких результатов, педагогу необходимо строить воспитательную работу в аспекте *учитель – дети – родители* [4].

Большинство родителей не понимают самой сущности понятия «здоровье», рассматривая его только как отсутствие заболеваний, совершенно не учитывая взаимосвязи физического, психического и социального благополучия. Основной задачей для родителей должно стать: формирование

у ребенка нравственного отношения к своему здоровью, которое выражается в желании и потребности быть здоровым. Он должен осознать, что здоровье для человека важнейшая ценность, главное условие достижения любой жизненной цели, и каждый сам несет ответственность за сохранение и укрепление своего здоровья.

В целях получения информации по приоритетным направлениям педагогической деятельности нами был проведен опрос родителей младших школьников, посещающих МБОУ СОШ с.Углезаводск. В опросе приняло участие 30 родителей. Респондентам было предложено выбрать наиболее

важные для них ценности: укрепление здоровья; развитие индивидуальных способностей ребенка; развитие художественно-эстетических способностей и приобщение к культурным ценностям. Среди опрошенных родителей на первое место в ряду жизненных ценностей поставили укрепление здоровья 68%, на развитие индивидуальных способностей – 26%, на развитие художественно-эстетических способностей – 6%.

Полученные данные свидетельствует о том, что большинство родителей самой главной ценностью считают здоровье своих детей (рис. 1).

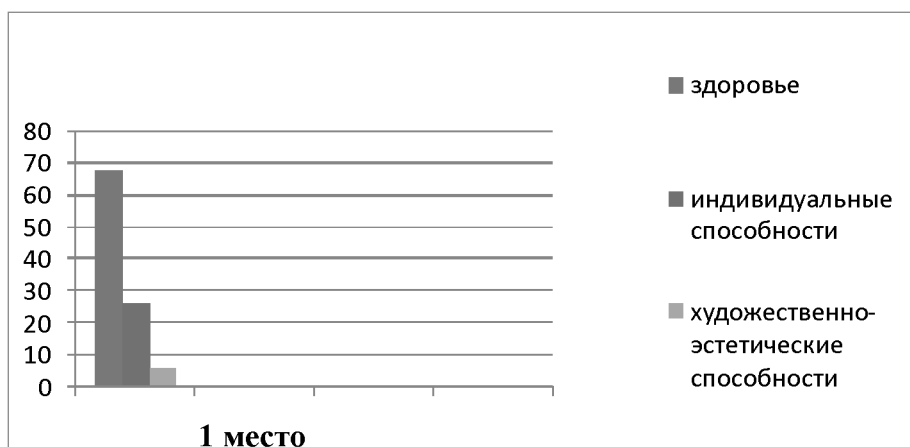


Рис. 1. Показатели ценностного отношения родителей младших школьников

По нашей просьбе родители оценили здоровье своих детей. 57 % респондентов ответили, что у их детей нет проблем со здоровьем, при этом 34% оценивают здоровье своего ребенка как хорошее; 29% родителей оценивают как удовлетворительное. Значительно отличается оценка врачом здоровья ребят: первая группа здоровья (практически здоровы) от-

мечается у 36% детей, вторая группа здоровья (имеющая заболевания, но не хронического характера) встречается у 48%, третья группа здоровья (имеющая хронические заболевания) встречается у 16 % ребят младшего школьного возраста (рис. 2). Таким образом, родители не могут объективно оценить здоровье своего ребенка.

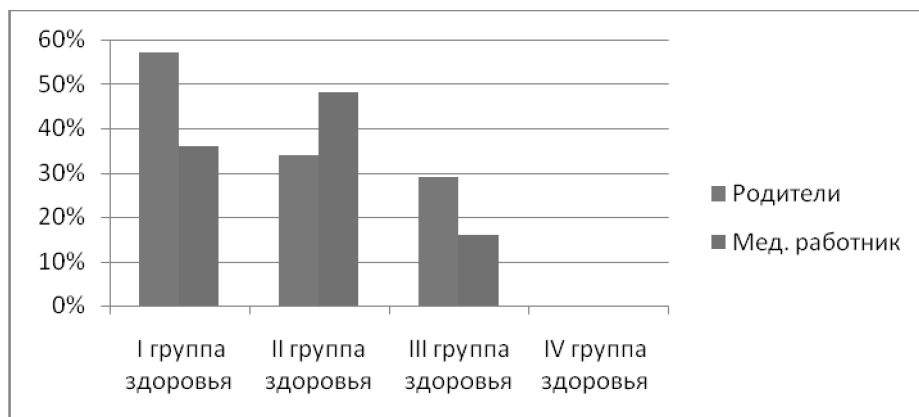


Рис. 2. Распределение обучающихся по группам здоровья

На вопрос анкеты «Что сохранит здоровье Вашего ребенка?» 57% респондентов указало систематическое употребление витаминных комплексов, 86% считают, что употребление в пищу фруктов, овощей и молочных продуктов сохранит здоровье, 100% родителей указало, что прогулки на свежем воздухе и занятие спортом сэберегут и укрепят здоровье ребенка.

Опрос учащихся начальной школы показал, что 71 % (в опросе приняло участие 30 ребят) посещают спортивные секции и больше 2,5 часов бывают на свежем воздухе, 93% ребят пропивают витаминные комплексы весной и осенью, с целью профилактики респираторных заболеваний.

На вопрос «Как вы проводите свободное время дома?» все ребята ответили, что свободное время они проводят у компьютера или телевизора. Причем у компьютера ребята проводят без перерыва более 2 часов, а телевизионные передачи смотрят лежа на диване или полу, 7% ребят ответили, что в выходные дни, они вместе с родителями выезжают на природу, ведут

активный образ жизни. Родители подтвердили, что ребята большую часть времени проводят за компьютером и просмотром телевизора, а выполнение домашнего задания откладывают на вечернее время, тем самым нарушая режим дня, что может привести к негативным последствиям для здоровья подрастающего поколения.

Опрос показал, что родители располагают ограниченным набором средств сохранения и укрепления здоровья ребенка в семье. Причина сложившейся ситуации состоит в следующем: во-первых, у современных родителей не хватает достаточного времени на общение со своими детьми, а иногда и на заботу об их здоровье; во-вторых, родители не всегда владеют достаточными знаниями по воспитанию культуры здоровья у ребенка; в-третьих, не все родители умеют беречь свое собственное здоровье и, следовательно, не приучают к этому своих детей [5].

На вопрос «Кто должен быть организатором валеологического просвещения родителей» 34% респондентов

ответили, что педагог; 49% родителей ответили, что валеологическим просвещением должен заниматься медицинский работник; 17% родителей ответили, что они не нуждаются в консультациях, необходимую информацию они узнают из средств массовой информации.

Педагогу при работе с родителями необходимо применять разнообразные формы, которые позволят более грамотно заниматься воспитанием и здоровьесбережением детей [3]. Наиболее эффективными формами работы с родителями являются вечера вопросов и ответов, на которых с увлечением и интересом обсуждаются вопросы по интересующимся темам. Необходимо включать родителей в обсуждение проблем, превращая пап и мам в субъектов поиска вариантов их разрешения. Это позволит создать атмосферу доверия и доброжелательности. На семинарах-практикумах родители обучаются конкретным приемам и методам оздоровления. Также проводятся индивидуальные консультации по результатам диагностики и анкетирования ребят и их родителей. Участие в совместных спортивно-оздоровительных мероприятиях позволит убедить родителей, что личный пример членов семьи, формирование представлений и навыков здорового образа жизни имеют большое значение для ребенка.

Работа с родителями раскрывается в следующих функциях:

1. Информационная функция – просвещение родителей по поводу организации учебно-воспитательного процесса в школе;

2. Просветительная функция – вооружение родителей актуальной для них информацией, значение которой

определяется на основе диагностик родителей и обучающихся;

3. Обучающая функция – отработка практических навыков с родителями (тренинговые занятия, обыгрывание нестандартных ситуаций);

4. Консультационная функция – методическое и психологическое консультирование в разрешении индивидуальных затруднений родителей;

5. Профилактическая функция – предупреждение типичных трудностей семейного воспитания;

6. Координационная функция – объединение и регулирование действий всех участников образовательного процесса (классный руководитель, медицинский работник, родители, обучающиеся) [2].

Поиск эффективных способов сохранения и укрепления здоровья младших школьников должен предусматривать повышение роли родителей в оздоровлении своих детей, приобщение их к здоровому образу жизни. В семье закладываются основы физического, эмоционального и социального развития человека, необходимые ему на протяжении всей жизни. Поэтому необходимо научить родителей правильно организовать оздоровительно-воспитательную работу в семье, направленную на формирование у детей ценностного отношения к укреплению и сохранению своего здоровья. К числу факторов семейного риска, влияющих на здоровье детей следует отнести:

– проблемы детско-родительских отношений (жестокость, грубость, насилие и др.);

– неадекватные требования, неэффективные меры воспитания, физические и эмоциональные перегрузки;

– нарушение психического здоровья родителей (депрессии, повышенная тревожность);

– антисоциальное поведение родителей (наркомания, алкоголизм);
– конфликты между родителями [1].

Формирование здорового ребенка должно основываться на следующих принципах воспитания в семье:

1. Принцип целенаправленности – родители зачастую весьма расплывчато представляют цели и задачи воспитания, по этой причине не может быть правильно организовано воспитание здорового ребенка;

2. Принцип научности – воспитание в семье строится большей частью на основе собственных представлений и опыта родителей, которые игнорируют рекомендации педагогов, психологов. Учиться беречь и ценить свое здоровье необходимо как детям, так и родителям, прислушиваясь к советам и рекомендациям педагога;

3. Принцип планомерности заключается в необходимости ежедневно уделять время воспитанию здоровых привычек у ребенка, составив «план здоровья»;

4. Принцип системности – отдельные виды воспитания (трудовое, нравственное, физическое) не должны быть изолированы в формировании здоровой личности;

5. Принцип конкретности – детям присуще предметно-логическое мышление. Выводы об окружающем мире они делают на основании конкретных примеров. Невозможно привить ребенку навыки ведения здорового образа жизни, если он непрерывно видит и чувствует противоположное тому, что ему внушают [3].

Семья как непосредственная среда жизни младшего школьника предполагает не только наследование ре-

бенком здоровья своих родителей, но и влияет на изменение его здоровья, исходя из индивидуальных возможностей, формирует здоровье. Ближайшее семейное окружение влияет как на формирование состояния здоровья ребенка младшего школьного возраста, так и на его отношение к здоровью. Изучение особенностей отношения к здоровью детей и их родителей поможет определить направления работы педагога, классного руководителя с целью формирования у детей адекватного отношения к своему здоровью и ценностно-смысловой мотивации в сфере сохранения здоровья.

Для успешной реализации содействия здоровьесбережению личности младшего школьника необходимо в школе создавать условия направленные на гуманистическое взаимодействие участников образовательного процесса, на укрепление и сохранение здоровья обучающихся и педагогов. Разработка методов педагогического содействия здоровьесбережению личности младшего школьника в условиях взаимодействия с семьей по усвоению умений и навыков здорового образа жизни имеет прямое отношение не только к требованиям сегодняшнего дня, но и к перспективам развития образования в целом.

Источники:

1. Безруких М.М. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении. Начальная школа / М.М.Безруких, Т.А. Филиппова. М.: Просвещение, 2013. 127 с.

2. Борисова Г.Д. Родительское собрание – форма содружества семьи и школы // Начальная школа. 2012. № 6. С. 14-17.

3. Митяева А.М. Здоровый образ жизни. М.: Изд. центр Академия, 2008. 144 с.

4. Нefeldова Л.А. Работа с родителями по пропаганде здорового образа жизни // Начальная школа. 2011. № 1. С. 30-32.

5. Пасюков П.Н. Здоровьесбережение как стратегия модернизации педагогического образования в современных условиях: монография / П.Н.Пасюков, О.Р.Кокорина, Т.М.Пonomarenko. М.: Компания Спутник, 2006. 304 с.

References:

1. Bezrukih M.M. Kak razrabotat' programmu formirovaniya kul'tury' zdorovogo i bezopasnogo obraza jizni v

obrazovatel'nom uchrejdenii. Nachal'naya shkola / M.M.Bezrukih, T.A. Filippova. М.: Prosvesch'enie, 2013. 127 s.

2. Borisova G.D. Roditel'skoe sobranie – forma sodrujestva sem'i i shkoly' // Nachal'naya shkola. 2012. № 6. S. 14-17.

3. Mityaeva A.M. Zdorovy'yu obraz jizni. М.: Izd. centr Akademiya, 2008. 144 s.

4. Nefeldova L.A. Rabota s roditel'nyami po propagande zdorovogo obraza jizni // Nachal'naya shkola. 2011. № 1. S. 30-32.

5. Pasyukov P.N. Zdorov'esberejenie kak strategiya modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremenny'h usloviyah: monografiya / P.N.Pasyukov, O.R.Kokorina, T.M.Ponomarenko. М.: Kompaniya Sputnik, 2006. 304 s.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 378: 61

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА, МАТЕМАТИКА»

Ю.И. Никитина

В статье рассматриваются особенности политехнической компетентности врача и алгоритм проектирования содержания дисциплины «физика, математика», как средство ее формирования. Раскрываются особенности преподавания дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе для будущих врачей. Так же рассматривается вопрос новейших методик преподавания физики, особенно актуальных для нетехнических вузов.

Ключевые слова: медицинское образование, политехническая компетенция, проектирование содержания, фундаментализация и профессионализация.

Политехническая подготовка врача является современным требованием и социальным заказом к системе медицинского образования. Научно-технический и социальный прогресс

обуславливают новые требования и, соответственно, новое содержание подготовки врача. Проведенный анализ диссертационных исследований, литературы по проблемам теории и

практики политехнического образования позволяет нам определить политехническую подготовку как процесс формирования политехнической компетентности будущих специалистов. Политехническая компетентность – это знания, умения, навыки, политехническая ориентация, способности и мотивация, готовность личности к преобразовательной технической и технологической деятельности. Политехнические компетенции, на наш взгляд, – это составные части (элементы) политехнической компетентности. Таким образом, компетентность – это освоенные (присвоенные) личностью (студентами) компетенции, предусмотренные в той или иной деятельности; характеристика личности (профессионала). Компетенции – это деятельностная характеристика профессии; т.е. обладание компетенциями и есть компетентность. Умения – это освоенные личностью способы деятельности.

Таким образом, политехническая компетентность занимает все более значимую часть в подготовленности врача. Политехническая компетентность необходима при применении новой техники и технологии в медицине. Высокий уровень подготовки врача к практической и рационализаторской работе с техническими объектами, включающими технику, технологии, совокупность устройств и технологических процессов, обеспечит конструктивное и плодотворное их использование. Анализ факторов формирования политехнической компетентности врача начинается с анализа его профессиональной деятельности. Включение политехнических знаний в систему целостной профессиональной подготовки позволит будущему специалисту эффективно выполнять професси-

ональные и социальные функции и непрерывно повышать квалификацию, овладевать смежными специализациями, что особенно актуально для современного врача в условиях высокой технической оснащенности. Основная цель политехнической подготовки – формирование политехнической компетентности как способности и готовности аккумулировать, развивать и применять совокупность соответствующих знаний, умений, навыков. Политехническая подготовка обеспечивает базовый уровень готовности к технологическому освоению окружающей среды и преобразовательной деятельности с использованием новейших технико-технологических разработок и достижений науки. При рассмотрении научно-технических факторов формирования политехнической компетентности особое внимание необходимо уделить анализу современных медицинских технологий и техники, качественных изменений всех сторон профессиональной врачебной деятельности. Этот фактор непрерывно усиливается вместе с интеллектуализацией труда, усложнением техники и возрастанием ее многообразия.

В общем виде, политехническая подготовка в медицинском вузе включает в себя формирование фундаментальных знаний физики и математики, необходимых для формирования гармонично развитой личности с четким представлением целостности картины мира и технологического прогресса, и прикладные физические знания, применяемые в профессиональной деятельности. Результатом политехнической подготовки является сформированная политехническая компетентность.

Нами предлагается рассматривать политехническую компетентность как совокупность трех компонент (научно-фундаментальной, техно-фундаментальной и профессионально-фундаментальной), каждая из которых включает в себя соответствующие компетенции [2]. К научно-фундаментальной компоненте относятся компетенции, необходимые для теоретической научно-исследовательской деятельности: поиска и анализа научной информации, научное обоснование и формулирование выводов, способности прогнозировать, распознавать, анализировать и решать естественнонаучные (физико-математические) технические проблемы и процессы в различных видах профессиональной деятельности, т.е. использовать соответствующий физический и математический аппарат, способности увидеть естественнонаучную суть проблемы, теоретически разработать и рассчитать план по ее решению, прогнозировать деятельность и развитие сложных систем, способность и готовность предотвратить нежелательные последствия и рецидива проблемы. К техно-фундаментальной компоненте относятся компетенции, необходимые для успешной профессиональной технической и технологической деятельности: умение работать с медицинской аппаратурой, способность рассчитывать необходимые пациенту и допустимые дозы, концентрации и т.д. (применять биофизические знания в медико-технологической деятельности). К профессионально-фундаментальной компоненте относятся профессиональные компетенции, необходимые для узкой (специфической) профессиональной деятельности. Например: более глубокие знания и

понимание действия ультразвука на организм, на плод, для специалистов, работающих на УЗИ-установках. Таким образом, политехническая компетентность объединяет в себе более узкие компетенции, умения, знания и способности, необходимые для их реализации.

Рассматривая компетенции (которые по нашему мнению входят в состав политехнической компетентности) с точки зрения их места в структуре компетентностной модели врача, которая представлена во ФГОС ВПО [1], можно отметить, что они разбиты на общекультурные компетенции и профессиональные компетенции. Мы же предлагаем отдельно выделить еще и политехническую компетентность в связи с ее значимостью. Учитывая концепцию многоуровневой фундаментализации содержания профессионального образования, к научно-фундаментальной компоненте политехнической компетенции относятся:

– способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (политех-1);

– способность и готовность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности врача-педиатра, использовать для их решения соответствующий физико-химический и математический аппарат (политех-2);

– способность и готовность к формированию системного подхода к анализу медицинской информации, опираясь на всеобъемлющие принципы

доказательной медицины, основанной на поиске решений с использованием теоретических знаний и практических умений в целях совершенствования профессиональной деятельности (политех-3);

– способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения врачебных ошибок, осознавая при этом дисциплинарную, административную, гражданско-правовую, уголовную ответственность (политех-4);

– способность и готовность изучать научно-медицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (политех-5);

К техно-фундаментальной компоненте политехнической компетенции относятся:

– способность и готовность к работе с медико-технической аппаратурой, используемой в работе с пациентами – детьми и подростками, владеть компьютерной техникой, получать информацию из различных источников, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; применять возможности современных информационных технологий для решения профессиональных задач (политех-6);

– способность и готовность к участию в освоении современных теоретических и экспериментальных методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований (политех-7)[1].

Профессионально-фундаментальная компонента не содержится в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, в

результате это нарушает целостность и гармоничность политехнической подготовки врача. Так как формирование компетенции – это цель и ожидаемый результат образования, то компоненты образовательного процесса должны обеспечивать достижение этой цели. Таким образом, необходимо, чтобы содержание образования в целом и дисциплины «физика, математика» в частности способствовали формированию политехнической компетентности. Усиление профессионально-фундаментальной компоненты политехнической компетентности как уточнение результата, автоматически должно учитываться при проектировании содержания дисциплины «Физика, математика».

Рассматривая содержание дисциплины «Физика, математика» с точки зрения концепции многоуровневой фундаментализации содержания профессионального образования [2], можно разбить его на научно-фундаментальную, техно-фундаментальную и профессионально-фундаментальную компоненты, которые в свою очередь будут вносить вклад в формирование соответствующих компонент политехнической компетентности.

Таким образом, изменение в одной из компонент политехнической компетентности влечет за собой оптимизацию соответствующей компоненты содержания дисциплины «Физика, математика». Тесная взаимосвязь политехнической компетентности и содержания дисциплины «Физика, математика», с одной стороны, и необходимость сохранения логики и структуры самой науки, с другой стороны, накладывают особые требования при проектировании содержания дисциплины. Актуальным для современного

высшего медицинского образования является вопрос четкого определения алгоритма проектирования содержания различных дисциплин, в частности дисциплины «Физика, математика». От этого будет зависеть, насколько содержание отдельной дисциплины и медицинского образования в целом будет соответствовать современным требованиям подготовки врача.

Для проектирования содержания дисциплины «Физика, математика» как основной выбран компетентностный подход. Преимущества данного подхода заключаются в возможности достаточно жестко соотнести содержание высшего медицинского образования с требованиями профессиональной подготовки врачей, что, безусловно, обеспечит качество и глубину подготовки. Для этого была выбрана профессионально-ориентированная стратегия проектирования содержания дисциплины «Физика, математика» [2] и разработан соответствующий алгоритм процедуры проектирования:

1. Проанализировать требования к личностной и профессиональной составляющей профессии врача, которые описываются в профессиональной характеристике врача, в модели личности врача, в деятельностной модели врача, в этическом кодексе врача, в федеральных государственных образовательных стандартах.

2. На основе анализа личностной и профессиональной составляющей профессии врача разработать компетентностную модель врача.

3. Произвести отбор компетенций, которые могут быть сформированы в ходе изучения дисциплины «Физика, математика» и входящих в состав политехнической компетенции врача.

4. Соотнести содержание дисциплины «Физика, математика» и формируемые компетенции для выявления недостающей либо излишней информации для формирования компетенций.

5. Скорректировать содержание дисциплины «Физика, математика» для формирования отобранных компетенций.

6. Выстроить это содержание в соответствии с логикой науки (физики, математики).

7. Разбить полученное содержание дисциплины «Физика, математика» в соответствии с концепцией многоуровневой фундаментализации содержания образования на научно-фундаментальный, техно-фундаментальный, профессионально-фундаментальный компоненты и дополнить содержание, если баланс компонентов не соблюден.

8. Разбить данное содержание на учебные содержательные модули и далее на темы.

9. Подобрать соответствующие формы, методы и средства преподавания каждой темы дисциплины «Физика, математика».

По нашему мнению, именно такая процедура проектирования содержания дисциплины «Физика, математика», а также достаточно жесткая целевая детерминация их содержания помогут обеспечить оптимальность объема, состава и структуры процесса обучения, а главное – прямую направленность на политехническую компетентность как одного из важнейших качеств врача, способного работать с современным наукоемким медицинским оборудованием.

Методы формирования компетенции должны быть полифункциональными

нальные: давать знания, формировать умения и навыки, а так же воспитывать необходимые качества личности. Сегодня использование информационных технологий стало одним из важнейших способов формирования и проверки сформированности компетенций [3]. В комплексе с классическими образовательными технологиями нами была выбрана Модульная Объектно-Ориентированная Учебная Система MOODLE, которая предназначена для управления обучением. К основным возможностям системы при разработке курса можно отнести:

- представление курсов в виде Календаря (для смешанной формы обучения), Форума (для коллективного обучения), Структуры (для самостоятельного обучения);

- возможность добавления элементов в курсы – Форум, Тетрадь, Тест, Ресурс, Глоссарий, Опрос, Анкета, Домашнее Задание и др.;

- возможность добавления ситуационных задач для формирования и проверки сформированности компетенций;

- для заданий могут определяться срок сдачи, максимальная оценка (студенты могут закачивать ответы на задание на сервер, где автоматически записывается время ответа);

- создание тестов с различными видами вопросов (на соответствие, множественный выбор, вложенные ответы и т.д.), а также осуществлять импорт/экспорт;

- возможность внедрения медиаобъектов: аудио-, видеофайлы; просмотр результата тестирования;

- поддерживается импорт/экспорт файлов по международному стандарту SCORM и ряду стандартов описания тестов (GIFT, IMS QTI и др.);

- возможность организации интерактивного общения: форумы, чаты, телеконференции.

Учебные курсы, размещенные в системе MOODLE, могут включать такие учебные материалы, как аннотации курсов, ресурсы, задания, темы обсуждений. Доступ к ним возможен только зарегистрированным пользователям. Система также обеспечивает коммуникационное взаимодействие участников образовательного процесса, реализуемое в форме интернет-конференций – форумов, дискуссий, а также обмена посланиями, содержащими, в том числе, задания обучаемым, решения заданий и комментарии.

Электронные учебные пособия в применении к физической подготовке в медицинском вузе могут сильно улучшить ситуацию с организацией самостоятельной работы. Это особенно актуально для преподавания физики, так как множество явлений и процессов достаточно сложно объяснить без наглядных демонстраций, а осуществить это в жестких рамках одной лекции в пределах аудитории оказывается проблематично. Демонстрация многих опытов и экспериментов в этом случае становится возможной лишь с использованием компьютерных программ. Применение информационных технологий в преподавании физики и математики способствует развитию интереса учащихся к предмету, повышает эффективность их самостоятельной работы и учебного процесса в целом, позволяет решить задачи индивидуализации и дифференциации процесса обучения.

На сегодня круг компьютерных программ очень широк и способен выполнять и интенсифицировать множество задач. Различные компьютер-

ные программы могут использоваться в физической и математической подготовке для:

- интенсификации и организации учебного процесса в целом (MOODLE, Sakai, Blackboard и др.);

- увеличения наглядности физических демонстрационных экспериментов (как пример, можно привести разработанный на физическом факультете Казанского федерального университета видеозадачник по физике, авторы – А.И.Фишман, А.И.Скворцов, Р.В.Даминов);

- проведения виртуальных лабораторных работ (CourseLab);

- использования мультимедийных курсов при изучении тем, явлений, которые наиболее полно и детально освещаются только в электронных образовательных программах, которые невозможно изучать в реальном эксперименте;

- более полной визуализации объектов и явлений по сравнению с печатными средствами обучения (например, «Физика в анимациях» – physics.pad.ru);

- использования возможности варьировать временные масштабы событий, прерывать действие компьютерной модели, эксперимента и использование возможности их повторения;

- автоматизации процесса контроля уровня знаний и умений учащихся;

- решения и анализа интерактивных задач, требующих аналитического и графического решения с использованием манипуляционно-графического интерфейса;

- тестирования и коррекции результатов учебной деятельности (MiniTest-SL, ExeTest-SL, RegTest-SL);

- использования программных сред, виртуальных лабораторий для организации творческой, учебно-познавательной деятельности учащихся (например, Phun).

При этом сложность организации виртуальных лабораторных работ может варьироваться от чистой эмуляции до удаленного подключения к реальной установке. Использование электронных учебных пособий и компьютерных программ в подготовке будущего врача позволяет более глубоко изучить материал дисциплины «Физика, математика», ознакомиться более подробно с интересующими или трудными темами, смоделировать ситуации, близкие к реальным для формирования и проверки сформированности компетенций. Богатый и красочный иллюстративный материал в электронном пособии позволяет наглядно продемонстрировать теоретическую информацию во всем ее многообразии и комплексности. При использовании электронных учебных пособий происходит не только репродуктивная деятельность обучающихся, но и абстрактно-логическая, что способствует лучшему осознанию и усвоению учебного материала, формированию компетенций.

Очень важен тот факт, что обучающийся имеет возможность и на лекции, и на практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, использование которого в образовательном процессе формирует целостный образ изучаемой дисциплины «Физика, математика», что обуславливает формирование политехнической компетенции и конструктивное решение профессиональных задач врача.

Источники:

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060103 Педиатрия (квалификация (степень) «специалист») утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «8» ноября 2010г. № 1122.

2. *Читалин Н.А.* Реализация принципа фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект [Текст] // Вестник Петровской Академии. Санкт-Петербург, 2011. №2.

3. *Матыхин В.Ю.* Создание и использование электронных учебных пособий. [Режим доступа]: <http://festival.1september.ru/632004/index.php?member=103576>

References:

1. Federal'ny'y Gosudarstvenny'y Obrazovatel'ny'y Standart vy'sshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) 060103 Peditriya (kvalifikaciya (stepen') «specialist») utverjden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot «8» noyabrya 2010g. № 1122.

2. *CHitalin N.A.* Realizaciya principa fundamentalizacii i professionalizacii v proektirovanii soderjaniya professional'nogo obrazovaniya: teoretiko-metodologicheskij aspekt [Tekst] // Vestnik Petrovskoy Akademii. Sankt-Peterburg, 2011. №2.

3. *Maty'kin V.YU.* Sozдание i ispol'zovanie e'lektronny'h uchebny'h posobiy. [Rejim dostupa]: <http://festival.1september.ru/632004/index.php?member=103576>

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 377.5

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. Богданова

Статья посвящена проблеме научно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования. Педагогическая наука и практика убедительно доказывают, что качество образовательного процесса существенно повышаются, если его комплексное научно-методическое обеспечение осуществляется системно и на высоком уровне. Автор статьи предлагает разработанную структуру научно-методического сопровождения образовательного процесса и программу мероприятий по организационному, нормативно-правовому и научно-методическому обеспечению введения ФГОС СПО на уровне образовательного учреждения.

Ключевые слова: методическое обеспечение, научно-методическое обеспечение, нормативно-правовое обеспечение, образовательный стандарт, повышение квалификации.

В условиях модернизации профессионального образования, интенсификации интегрирования российской системы образования в европейское образовательное пространство в рамках Болонского и Копенгагенского процессов перед средним профессиональным образованием стоит актуальная проблема – повышение качества подготовки квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения является отражением социального заказа, своего рода общественным договором, согласующим требования современного рынка труда, семьи, общества и государства, поэтому деятельность образовательных учреждений по его реализации должна быть системной и управляемой.

Для эффективной реализации ФГОС в системе среднего профессионального образования необходимо уделять большое внимание комплексному *научно-методическому обеспечению* образовательного процесса, направленного на удовлетворение потребностей педагогов в конкретной информации, нацеленной на совершенствование учебного и воспитательного процессов и образовательного пространства как на глобальном, так и на локальном уровнях. Требования к структуре и содержанию научно-методического обеспечения базируются

на нормативных документах Министерства образования и науки РФ, ФГОС СПО (Рекомендаций Коллегии Минобрнауки РФ по структуре ФГОС СПО нового поколения (февраль 2007 г.), Инструктивного письма Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 17.04.2006 г. № 02-55-77 ин/ак; Письма Минобрнауки РФ от 20.10.2010 г. № 12-696 «О разъяснениях по формированию учебного плана основной профессиональной образовательной программы начального профессионального образования / среднего профессионального образования». Эти требования находят отражение в научных исследованиях В.А.Сластёнина, О.Н.Олейниковой, Г.В.Мухаметзяновой, В.П.Беспалько, Ю.Г.Татури др. Для создания системного научно-методического обеспечения необходимо уточнение понятий, характеризующих его структуру и содержание. По мнению Г.В.Мухаметзяновой, «научно-методическое обеспечение – это создание необходимых условий для функционирования, развития, формирования, становления тех или иных объектов, структур, процессов и т.п., например, нормативных, научных, методических, социально-психологических. Научное обеспечение рассматривается как совокупность результатов научных исследований по совершенствованию учебно-воспитательного процесса» [1, с. 24].

Методическое обеспечение – составная часть системы учебно-методического обеспечения, включающая рекомендации, направленные на оказание методической помощи препода-

давателю и администрации образовательного учреждения в организации и проведении учебно-воспитательного процесса и обеспечивающие его эффективность [1, с. 63]. Научное обеспечение содержит следующие составные элементы: научное обеспечение учебно-нормативной документации; научное обеспечение организации и проведения учебно-воспитательного процесса, в том числе отдельных образовательных областей; научное обеспечение контроля учебно-воспитательного процесса. Система научно-

методического обеспечения является неотъемлемой частью научного обеспечения, направленной на реализацию принципа научности в ходе совершенствования системы методической работы и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в целом и отдельных образовательных областей в частности. На этапе реализации ФГОС СПО каждое образовательное учреждение проектирует собственную структуру научно-методического сопровождения образовательного процесса (Рис. 1).

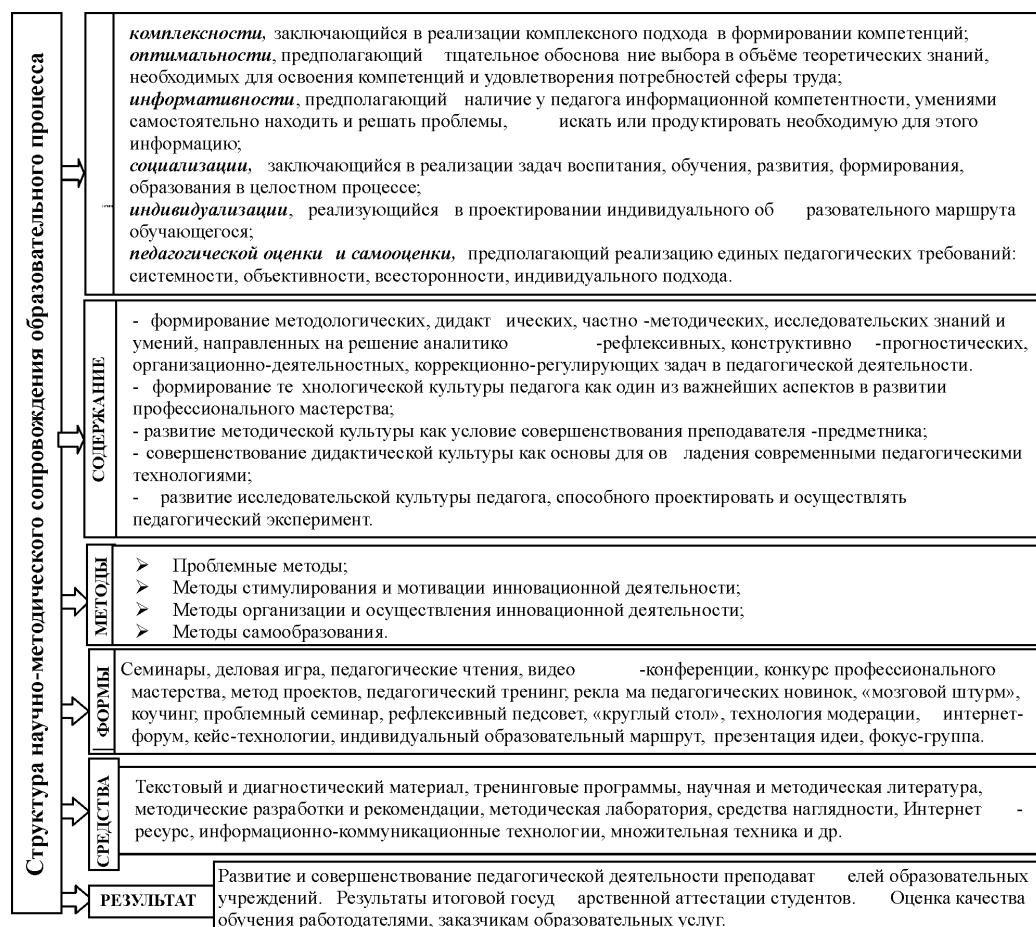


Рис. 1. Структура научно-методического сопровождения образовательного процесса

Как показывает массовая педагогическая практика, создание оптимального научно-методического обеспечения в профессиональной подготовке будущих специалистов – сложная и трудоемкая задача, однако перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Для эффективного управления данными видами деятельности на этапе внедрения ФГОС в образовательных учреждениях необходимо создать Координационный совет – орган управления, позволяющий определить порядок, обязанности и формы взаимодействия между входящими в его состав компонентами. В состав Координационного совета входят заместители директора, заведующие отделениями, методист, руководители проектных и творческих групп, председатели цикловых комиссий. Возглавляет работу Координационного совета заместитель директора по учебно-воспитательной работе, к его функциям отнесены координация деятельности проектных и творческих коллективов, мониторинг процесса внедрения ФГОС СПО, анализ хода работ, внутренняя экспертиза и др.

Рассмотрим комплекс организационно-методических мероприятий, обеспечивающих переход образовательного учреждения к внедрению ФГОС СПО третьего поколения, направленный на обеспечение подготовки педагогических работников колледжа к реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколе-

ния, создание нормативно-правовой, научно-методической, материально-технической базы, а также совершенствование механизмов продуктивного взаимодействия с работодателями по организации и управлению учебным процессом в образовательном учреждении.

1. Организационные мероприятия по управлению учебным процессом: создание Координационного совета по внедрению ФГОС СПО в ОУ; формирование рабочей группы по внедрению ФГОС СПО; утверждение плана-графика мероприятий по внедрению ФГОС СПО; разработка плана внутриколледжного контроля внедрения ФГОС СПО; разработка программы научно-методического сопровождения внедрения ФГОС СПО; разработка плана мониторинга процесса внедрения ФГОС СПО; изучение образовательных потребностей и интересов обучающихся, запросов родителей, потребностей работодателей по использованию вариативной части учебного плана (анкетирование); исследование затруднений у педагогов образовательного учреждения на этапе внедрения ФГОС СПО (анкетирование, опрос, беседы); анализ ресурсного обеспечения образовательного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС СПО; утверждение плана-графика разработки основных профессиональных образовательных программ по специальностям образовательного учреждения на основе ФГОС СПО; обеспечение кадровых, финансовых, материально-технических условий реализации ФГОС СПО; организация учебно-методического и информационного обеспечения реализации ФГОС СПО и др.

2. Организация нормативно-правового обеспечения учебного процесса: внесение изменений и дополнений в Устав, Программу развития и лицензию образовательного учреждения в соответствии с ФГОС; разработка должностных инструкций работников ОУ; разработка и утверждение Учебного плана образовательного учреждения в соответствии с ФГОС СПО; подготовка проектов приказов по образовательному учреждению: «О переходе ОУ на обучение по ФГОС СПО», «О составе Координационного совета ОУ», «О составе рабочей группы по внедрению ФГОС СПО», «О составе творческих проектных микрогрупп по разработке ОПОП СПО», «О разработке ОПОП по специальностям образовательного учреждения», «Об утверждении списка учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе, перечень УМК в соответствии с ФГОС СПО», «О внутриколледжном контроле внедрения ФГОС СПО», а также Положений «О взаимодействии образовательного учреждения среднего профессионального образования с социальными партнерами (работодателями)», «О рабочей группе по введению ФГОС СПО», «О научно-методической работе образовательного учреждения среднего профессионального образования», «О системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной и итоговой аттестации», «Об УМК по специальности», «О требованиях к оформлению программ учебных дисциплин среднего профессионального образования на основе ФГОС СПО» «О выпускной квалификационной работе» и др.; формирование банка нормативно-правовых документов федерально-

го, республиканского, регионального уровней.

3. Организация научно-методического обеспечения учебного процесса: повышение квалификации преподавателей образовательного учреждения по ФГОС СПО; разработка диагностического инструментария для выявления профессиональных затруднений педагогов в период перехода на ФГОС СПО; организация работы проектных групп по разработке ОПОП СПО и программ профессиональных модулей по специальности ОУ; проведение методических совещаний, обучающих семинаров, тематических консультаций с преподавателями по организации образовательного процесса на основе ФГОС СПО; организация тематических выставок нормативно-правовой и научно-методической литературы, отражающих инновационные подходы к проектированию программ профессиональной подготовки специалистов; создание базы оценочных средств для текущей, промежуточной и государственной (итоговой) аттестации по ОПОП специальностей в соответствии с требованиями ФГОС СПО нового поколения; разработка инструкций и методических рекомендаций по ведению документации преподавателей в соответствии с ФГОС СПО; организация работы педагогического коллектива с информационными источниками и Интернет ресурсами и др.

4. Организация материально-технического обеспечения учебного процесса: анализ состояния материально-технической базы ОУ в соответствии с требованиями, предъявляемыми к реализации ФГОС СПО; комплектация материально-технической базы, обеспечивающей проведе-

ние всех видов лабораторных работ и практических занятий, дисциплинарной, междисциплинарной и модульной подготовки, учебной практики, предусмотренных учебными планами ОУ; комплектация библиотечного фонда печатными и/или электронными изданиями основной и дополнительной учебной литературой в соответствии ФГОС СПО третьего поколения; ремонт кабинетов, лабораторий, закупка технического и мультимедийного лабораторного оборудования, спортивного инвентаря в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Важным компонентом управленческой системы внедрения ФГОС в образовательном учреждении является изучение и сравнительный анализ государственных образовательных стандартов второго поколения и федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, диагностика актуального состояния внутренней и внешней среды учреждения, разработка плана подготовки учреждения к реализации ФГОС СПО. Знакомство педагогического коллектива со структурой, содержанием и особенностями ФГОС СПО осуществляется в рамках педагогических и методических советов, научно-практических конференций, заседаний предметно-цикловых комиссий. Следует отметить, что на этом этапе необходимо грамотно выстроить методическое направление деятельности, предполагающее изучение каждым педагогическим работником содержания ФГОС нового поколения, макетов ОПОП, учебных дисциплин и профессиональных модулей, подбор наиболее подходящих технологий и методов обучения и др. Необходимо активизировать деятельность по расширению

круга социальных партнеров – исследование количественных и качественных характеристик рынка труда, разработке ОПОП и фонда оценочных средств для итоговой аттестации выпускников, составлению программ учебной и производственной практик и их реализации, проведению промежуточной и итоговой аттестации и др.

Одним из ключевых направлений в подготовке к переходу на новые ФГОС является *повышение квалификации педагогических работников*, так как введение в образовательный процесс федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения как крупной системной инновации, требуют от педагогов быстрой и массовой смены профессионального мировоззрения, смены профессиональной позиции, технологического перевооружения, перестройки содержания образования и способов его интерпретации, овладения навыками проектирования образовательного процесса.

Существующая традиционная модель системы повышения квалификации педагогических работников зачастую оказывается недостаточно мобильной, поэтому возникает необходимость формирования новой организации повышения квалификации, которая создаст необходимую основу для позитивных перемен в сфере подготовки специалистов для системы образования. Проблема повышения профессиональной компетенции педагога, подготовка кадров к разработке и реализации программ на основе ФГОС нового поколения, применение эффективных методов и форм работы с педагогическими кадрами на этапе введения ФГОС особенно актуальна.

Сегодня современный педагог должен быть готов встретить каждую профессиональную ситуацию и быть готовым к переподготовке в быстроменяющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда. В связи с этим отметим новые задачи системы повышения квалификации работников образования на этапе введения ФГОС: диверсификация форм повышения квалификации работников образования на этапе введения ФГОС; разработка и реализация системы нормативно-методического сопровождения введения ФГОС; проектирование нового содержания повышения квалификации в контексте требований ФГОС; усиление роли мониторинга

эффективности повышения квалификации работников образования.

Существующая традиционная модель системы повышения квалификации педагогических работников зачастую оказывается недостаточно мобильной, поэтому возникает необходимость формирования новой организации повышения квалификации, которая создаст необходимую основу для позитивных перемен в сфере подготовки специалистов для системы образования.

Рассмотрим формы повышения квалификации работников образования на этапе введения ФГОС (диверсификация форм повышения квалификации).

Повышение квалификации на дистанционной основе	Комбинированное повышение квалификации на модульно-компетентностной основе (108 ч.):	Стажировка
<ul style="list-style-type: none"> - предкурсовой модуль (36 ч.); - самостоятельные курсы (не менее 72 ч.); - посткурсовой модуль (для тьюторов – 36 ч.); - дистанционное обеспечение межкурсового и посткурсового периода (создание базы электронных адресов работников образования, создание специальных тематических сайтов, форумов, чатов, проведение конференций on-line, и т.д.) 	<ul style="list-style-type: none"> - дистанционный модуль (36 ч.); - теоретико-методологический модуль (30 ч.); - стажировка (18 ч.); - проектная работа (18 ч.); - итоговый контроль (6 ч.) 	<ul style="list-style-type: none"> - в рамках курсов на базе инновационных ОУ - победителей ПНПО (18 ч.); - как самостоятельный вид дополнительного профессионального образования (от 72 до 144 ч.)

Наиболее необходимой и значимой тенденцией современных образовательных систем сегодня является обучение в течение всей жизни. При этом развитие профессиональной компетентности специалиста является

особенно важным направлением в непрерывном образовании человека. Накопительная система повышения квалификации представляет собой систему учета общего времени обучения слушателей через различные

виды повышения квалификации (лекции, дистанционное обучение, курсы инновационного проектирования, тренинги, мастер-классы, круглые столы, стажировки, конкурсное движение и др.) по одной или нескольким программам. Накопительная система повышения квалификации слушателей вводится с целью создания условий для реализации педагогом возможностей непрерывного образования, позволяет самостоятельно конструировать индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей (согласованных с потребностями образовательного учреждения, в котором он работает) и выбирать наиболее приемлемые для себя сроки его прохождения.

Модульно-накопительная модель повышения квалификации имеет следующие преимущества: непрерывный процесс профессионального и личностного роста педагога, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, доступность, ориентация на конкретный результат, создание условий для его саморазвития и самоизменения. На современном этапе развития образования научно-методическое сопровождение является одним из основных направлений профессиональной деятельности руководящих и педагогических работников образовательного учреждения. Эта система, содержание деятельности которой основано на единстве принципов всех ее подсистем и учете специфики решаемых ими задач, определяет общую стратегию развития и конкретную деятельность образовательного учреждения.

Источники:

1. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография / Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. / под научной редакцией академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. 136 с.

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. 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.

References:

1. Gumanitarnaya obrazovannost' studentov v sisteme uchrejdeniy SPO-VPO: monografiya / Volovich L.A., Gil'meeva R.H., Muhametzyanova L.YU., Tihonova L.P., SHayhutdinova G.A. / pod nauchnoy redakciey akademika RAO G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2011. 136 s.

2. Gil'meeva R.H., Tihonova L.P., Muhametzyanova L.YU. i dr. Konceptsiya modernizacii soderjaniya i tehnologiy formirovaniya i razvitiya kul'tury' i gumanitarnoy obrazovannosti studentov professional'noy shkoly' / pod redakciey akademika RAO

G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2011.

3. Gil'meeva R.H., Tihonova L.P., Muhametzyanova L.YU. i dr. Nauchno-metodicheskoe obespechenie formirovaniya i razvitiya obsch'ey kul'tury' i gumanitarnoy obrazovannosti studentov professional'noy

shkoly': Uchebnoe posobie dlya prepodavateley disciplin gumanitarnogo cikla / pod nauchnoy redakciey deystvitel'nogo chlena RAO, doktora pedagogicheskikh nauk, professora G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Izdatel'stv: «Danis» FGNU IPP PO RAO, 2012.

Зарегистрирована: 26.09.2013

УДК 378:377

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ СО СТАНДАРТАМИ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

И.И. Соколова

Данная статья посвящена разработке теоретико-прикладной модели формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин и этапам ее практической апробации в образовательной организации.

Ключевые слова: педагогическая компетенция, мастер производственного обучения, теоретико-прикладная модель формирования педагогической компетенции.

Вопросам формирования профессионально-педагогической компетенции в масштабах системы профессионального образования посвятили свои работы В.И.Кудзоева, И.В.Волвенко, А.К.Карельская и другие авторы. Но, в силу их обобщенного характера, в них не была учтена специфика общегуманитарной подготовки педагогов профессионального образования. К таким исследованиям следует отнести работу Т.В.Ульяницкой [5] по педагогическим условиям ориентации будущих учителей на саморазвитие педагогической компетенции в условиях

педагогического колледжа, однако и она не отражает всю специфику специальности мастера п/о.

Безусловно, при создании нашей модели (см. таблицу 1) мы учли отечественный и зарубежный научно-педагогический опыт формирования педагогической компетенции. Вместе с тем мы расширили компоненты педагогической компетенции и их содержание с учетом специфических требований, предъявляемых к будущему мастеру п/о; новизны нашей модели, в том числе разработки критериев сформированности педагогической

компетенции будущего мастера п/о, тивных технологий, методов, форм и направленных на их формирование средств. комплекса образовательных интерак-

Таблица 1.

Теоретико-прикладная модель формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин

1. Функционально-целевой блок		
Социальный заказ: мастер профессионального обучения – носитель и транслятор культуры, конкурентоспособный специалист, обладающий необходимыми компетенциями	Цель – формирование педагогической компетенции будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин Задачи: – формирование стойкой мотивации к будущей педагогической деятельности – формирование готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности – формирование необходимых знаний, умений, навыков и приемов педагогической деятельности – формирование общегуманитарной культуры будущих мастеров п/о	Функции формирования педагогической компетенции: 1) Личностно-развивающая 2) Деятельностная 3) Адаптивная 4) Прогностическая
2. Методологический блок		
Подходы		
Личностно-ориентированный	Деятельностный	Компетентностный
Принципы		
1. Принцип персонализации 2. Принцип личностного развития 3. Принцип образовательной рефлексии	1. Принцип профессиональной направленности обучения 2. Принцип практико-ориентированности	1. Принцип модульности 2. Принцип комплексного формирования компетенций 3. Принцип интеграции 4. Принцип единства профессиональной и гуманитарной подготовки 5. Принцип вариативности
3. Содержательно-технологический блок		
Дисциплины общегуманитарного цикла: Философия, Психология общения, История, Иностранный язык Интегрированный гуманитарный практико-ориентированный спецкурс «Формирование педагогической компетенции у будущих мастеров производственного обучения»		

Технологии	Методы	Формы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> – технологии обучения в сотрудничестве – игровые технологии обучения – информационные мультимедийные технологии – технология проектного обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – ролевые и деловые игры, – диалоги, – учебные дискуссии, – case-study, – творческие задания, – решение педагогических ситуаций и задач методом мозгового штурма, – методы самооценки своих личных качеств и сформированности компетенций на основе тестов, анкет, авторских методик, -метод проектов 	<ul style="list-style-type: none"> лекция-семинар, лекция-дискуссия, лекция с применением обратной связи, интерактивная лекция, конференции, работа в группе, команде, самостоятельная работа 	<ul style="list-style-type: none"> – мультимедийные и технические средства обучения – аудиоматериалы – учебное кино – наглядные пособия – методические разработки – глобальная сеть Интернет
4. Оценочно-результативный блок			
Критерии сформированности педагогической компетенции			
Мотивационно-ценностный блок	Когнитивно-деятельностный блок	Коммуникативный блок	Рефлексивно-оценочный блок
Мотивационный	Организационный	Коммуникативный	Рефлексивный
Самообразовательный	Конструкторский	Культурный	Оценочный
	Исследовательский		
	Здоровьесберегающий		
Уровни сформированности педагогической компетенции			
Низкий	Средний		Высокий
Результат: сформированная педагогическая компетенция будущих мастеров п/о			

В рамках нашего исследования под теоретико-прикладной моделью формирования педагогической компетенции будущих мастеров производ-

ственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин мы понимаем целостный педагогический процесс, в котором совокупность под-

ходов, способов, приемов обучения направлена на приобретение студентами знаний, умений, навыков, приемов и опыта педагогической деятельности, а также на развитие личности студента как будущего субъекта профессиональной деятельности.

Структура данной теоретико-прикладной модели представлена следующими взаимосвязанными блоками: функционально-целевым, методологическим, содержательно-технологическим, оценочно-результативным. Их основными компонентами являются: социальный заказ, цель, задачи, интерактивные технологии, методы, формы, средства, критерии и уровни сформированности, взаимосвязь которых делает процесс формирования педагогической компетенции будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин более эффективным.

Функционально-целевой блок теоретико-прикладной модели обеспечивает формирование педагогической компетенции через умение постановки цели, определения задачи как результата, которого должен достичь студент, как деятельности, которую он сможет выполнять в процессе изучения гуманитарных дисциплин [1, с.163].

На первом этапе создания модели проектирования содержания образования мы выяснили реальные и перспективные потребности сферы труда в компетенции будущего мастера п/о. В результате обработки полученной информации и интерпретации данных нами был сформулирован социальный заказ работодателей, образовательных организаций среднего профессионального образования. Итак, мастер производственного обучения – это носитель

и транслятор культуры, конкурентоспособный специалист, обладающий необходимыми компетенциями.

Целью разработанной нами модели является формирование педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Данная цель конкретизирована следующими задачами: формирование стойкой мотивации к будущей педагогической деятельности; формирование готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности; формирование необходимых знаний, умений, навыков и приемов педагогической деятельности; формирование общегуманитарной культуры будущих мастеров п/о.

Процесс формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения предполагает выполнение личностно-развивающей, деятельностной, адаптивной и прогностической [3] функций. Разработанная теоретико-прикладная модель формирования педагогической компетенции будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин рассматривается нами с позиции личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов и определяющих их принципов. На основе личностно-ориентированного подхода, подразумевающего профессиональное развитие личности будущего мастера п/о в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности, мы выделили следующие принципы: 1) принцип персонификации); 2) принцип личностного развития; 3) принцип образовательной рефлексии.

В составе деятельностного подхода к подготовке мастера п/о мы выделяем 1) принцип профессиональной направленности обучения; 2) принцип практико-ориентированности.

Входящий в основу федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения компетентностный подход включает в себя комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала-специалиста. Принципы компетентностного подхода, включенные нами в модель формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения: 1) принцип модульности; 2) принцип комплексного формирования компетенций; 3) принцип интеграции; 4) принцип единства профессиональной и гуманитарной подготовки; 5) принцип вариативности [2].

Содержательно-технологический блок теоретико-прикладной модели формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин включает содержательную часть – это дисциплины общегуманитарного цикла (Философия, Психология общения, История, Иностранный язык), интегрированный практико-ориентированный гуманитарный спецкурс «Формирование педагогической компетенции у будущих мастеров п/о» и технологическую часть – технологии, формы, методы и средства обучения.

Формирование педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения осуществлялось нами в процессе реализации разработанного для студентов колледжа спецкурса «Формирование педагогической компетенции у будущих мастеров п/о», в основу которого легла структура модульной учебной программы Р.Г.Сахиевой [4].

Данный интегративный практико-ориентированный курс направлен на освоение студентами сущности, структуры педагогической деятельности, знакомит студентов с идеями гуманизма, общегуманитарной культуры педагога с приемами построения учебных занятий, элементами рефлексии и самооценки, интерактивными технологиями. Курс включает 26 часов аудиторных занятий, состоящих из лекций и практических занятий, 8 часов индивидуального тьюториала и предполагает изучение трех модулей.

Основная цель спецкурса отражает цель нашего исследования в целом и соответственно направлена на формирование педагогической компетенции у будущих мастеров п/о. Поэтому в ходе изучения данного курса студенты должны научиться адаптироваться в различных социально-педагогических ситуациях, применять техники и приемы общения в профессиональной деятельности; критически оценивать историко-педагогическое и философское наследие, извлекать из него ценностно-смысловые ориентиры собственной педагогической деятельности; конструировать эффективный учебный процесс при помощи создания своих вариантов учебной информации и наглядных дидактических пособий, подбора методов и приемов обучения; организовывать различные

виды урочной и внеурочной деятельности; оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся и свои собственные.

При апробации интегративного практико-ориентированного спецкурса в одной из образовательных организаций Казани нами была разработана целостная методика формирования педагогической компетенции у будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин, состоящая из четырех этапов. На первом этапе формирования педагогической компетенции были использованы: «Методика диагностики сформированности педагогической компетенции у будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин» с целью измерения исходного уровня сформированности педагогической компетенции, «Журнал успеха», представляющий собой инструмент, который позволяет осуществлять контроль и самоконтроль выполнения ключевых заданий, способствующих формированию того или иного компонента педагогической компетенции. На втором этапе мы применяли совокупность интерактивных технологий, которые были тщательно отобраны в ходе опытно-экспериментальной работы: активную учебную лекцию, технологию «жужжащих» групп, мозговой штурм («брейнсторминг»), технологию обратной связи, эссе, публичное выступление с PowerPoint презентацией, игры, мастер-класс. На третьем этапе, подразумевающим проверку уровня сформированности педагогической компетенции будущих мастеров п/о и ее компонентов, нами использовалась технология анализа ситуаций. На завершающем этапе эксперимента нами проводился итоговый

контроль усвоения знаний и уровня сформированности педагогической компетенции будущих мастеров п/о с участием экспертов.

Оценочно-результативный блок теоретико-прикладной модели формирования педагогической компетенции будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин, представленный в таблице 1, позволил установить обратную связь преподавателей со студентами и получить информацию об уровне развития педагогической компетенции – низкий, средний, высокий. В качестве критериев оценки эффективности процесса формирования педагогической компетенции будущих мастеров п/о мы рассматриваем мотивационный, самообразовательный, организационный, конструкторский, исследовательский, здоровьесберегающий, рефлексивный и оценочный.

Практическая реализация разработанной нами модели формирования педагогической компетенции у будущих мастеров п/о в процессе изучения гуманитарных дисциплин подтвердила свою эффективность, так как результатом явилась сформированная педагогическая компетенция.

Представленная нами теоретико-прикладная модель отличается гибкостью и вариативностью, что позволяет быстро реагировать не только на изменения, происходящие в обществе, но и на требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки специалистов, а также позволяет обеспечить эффективное формирование педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Источники:

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспирова А.Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2001. 193с.

2. *Матушанский Г.У., Кудаков О.Р.* Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал, 2009. № 11-12. С.41-47.

3. Методология и опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования: коллективная монография / Г.В.Мухаметзянова, Н.Б.Пугачева, Г.А.Шайхутдинова [и др.] / под ред. Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Медицина, 2011. 406с.

4. *Сахиева Р.Г.* Модульно-компетентностные учебные программы в контексте международной интеграции // Стратегия качества в промышленности и образовании: Материалы VI Международной конференции. Часть I. Том 2. Варна, Болгария, 2010. С. 275-279.

5. *Ульяницкая Т.В.* Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции. Дисс. ... кандидата педагогических наук. Казань, 2008. 211с.

References:

1. *Kodjaspirova G.M., Kodjaspirova A.YU.* Pedagogicheskiy slovar': dlya stud. vy'ssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. M.: IC «Akademiya», 2001. 193s.

2. *Matushanskiy G.U., Kudakov O.R.* Metodologicheskie principy' kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2009. № 11-12. S.41-47.

3. Metodologiya i opyt' innovacionnoy deyatel'nosti v sisteme professional'nogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / G.V.Muhametzyanova, N.B.Pugacheva, G.A.SHayhutdinova [i dr.] / pod red. G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': Medicina, 2011. 406s.

4. *Sahieva R.G.* Modul'no-kompetentnostny'e uchebny'e programmy' v kontekste mejdunarodnoy integracii // Strategiya kachestva v promy'shennosti i obrazovanii: Materialy' VI Mejdunarodnoy konferencii. CHast' I. Tom 2. Varna, Bolgariya, 2010. S. 275-279.

5. *Ul'yanickaya T.V.* Orientaciya budusch'ego uchitelya nachal'ny'h klassov na samorazvitie pedagogicheskoy kompetencii. Diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2008. 211s.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 377

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

А.И. Туюшева

Определены проблемы внутрифирменного обучения персонала на предприятиях оборонно-промышленного комплекса. Раскрывается деятельность Центра дополнительного профессионального образования, созданного на производственно-технологической базе Федерального казенного предприятия «Казанский государственный казенный пороховой завод». Обозначены перспективы внутрифирменного обучения персонала на предприятиях оборонно-промышленного комплекса.

Ключевые слова: *внутрифирменное обучение персонала, оборонно-промышленный комплекс, проблемы, обучающиеся.*

На современном этапе развития экономики, внедрения инновационных принципов ее развития, а также задач, стоящих перед организациями оборонно-промышленного комплекса (ОПК), выдвигаются принципиально новые требования к специалистам и рабочим кадрам, к качеству их профессиональной подготовки и системе поддержания их конкурентоспособности. В связи с этим все большее значение приобретает внутрифирменное обучение, позволяющее рабочим и специалистам повысить квалификацию или пройти профессиональную переподготовку и получить профессию или специальность, дающую право работать в новой сфере деятельности, соответствующей запросам рынка труда.

В конце 90-х годов XX-го века были ликвидированы и реорганизованы институты повышения квалификации в оборонной промышленности, радиотехнике, электронике и автоматике, судостроении, авиационной про-

мышленности и других сферах. В результате указанных преобразований была утеряна одна из основных функций внутрифирменного обучения, крайне востребованная в настоящее время – профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов (исследователей, разработчиков, системщиков, конструкторов, технологов и др.) и рабочих кадров по направлениям их профессиональной деятельности с учетом новейших достижений науки, техники, технологий и инновационного развития. Таким образом, сложившаяся за многие годы эффективно действовавшая система внутрифирменного обучения на базе крупных промышленных организаций оказалась вне государственного регулирования, утратила прежнюю эффективность, а развитие частно-государственного партнерства в этой сфере находится на начальном этапе.

В настоящее время повышение квалификации и переподготовка работников организаций ОПК в основ-

ном осуществляются в учреждениях дополнительного профессионального образования на основе договоров с предприятиями. При этом состояние работы в этой сфере не в полной мере отвечает современным задачам повышения квалификации, переподготовки руководителей, специалистов и рабочих кадров на уровне, обеспечивающем разработку и производство приоритетных образцов военной техники. Внутрифирменное обучение персонала на предприятиях оборонно-промышленного комплекса испытывает значительные трудности из-за различных проблем. Среди них:

- недостаточное стимулирование оперативной разработки и внедрения программ внутрифирменного обучения, отражающих динамику инновационного технологического развития, востребованных высокотехнологичными отраслями ОПК;

- уровень оснащенности структур внутрифирменного обучения ОПК современным учебно-лабораторным, стендовым, тренажерным и производственно-технологическим оборудованием не в полной мере соответствует требованиям новых технологий повышения квалификации, профессиональной переподготовки и стажировок;

- слабая обеспеченность структур внутрифирменного обучения ОПК современными программно-аппаратными комплексами;

- ограниченность финансовых возможностей структур внутрифирменного обучения ОПК по привлечению высококвалифицированных специалистов и научных работников [3].

Кроме этого, к проблемам следует отнести также недостаточную пра-

вовую регламентацию деятельности внутрифирменного обучения; ограниченные финансовые возможности значительной части организаций ОПК; недостаточное выделение средств на полноценное обучение (переподготовку, повышение квалификации) персонала, модернизацию инфраструктуры внутрифирменного обучения и приобретение современного оборудования; недостаточную господдержку по созданию и развитию системы внутрифирменного обучения ОПК.

В то же время в условиях недостаточного пополнения организаций оборонно-промышленного комплекса молодыми специалистами, повышение квалификации и переподготовка кадров должны быть приоритетными, служить базой для карьерного роста, обеспечивать минимизацию доучивания на рабочем месте, при этом основной путь доучивания – это обучение в специализированных учебных центрах на современном высокотехнологичном оборудовании. Такой специализированный Центр дополнительного профессионального образования работников оборонно-промышленного комплекса РФ с 2010 года функционирует на производственно-технологической базе Федерального казенного предприятия «Казанский государственный казенный пороховой завод». К наиболее важным и актуальным задачам, стоящим перед внутрифирменным обучением персонала ОПК в Центре, относятся:

- расширение охвата персонала ОПК внутрифирменным обучением (работники предприятий и организаций ОПК один раз в 5 лет [действующий норматив] должны повышать квалификацию);

– ориентация внутрифирменного обучения ОПК на приоритетное развитие образовательных программ технического и технологического профиля;

– учет при разработке учебных программ приоритетных направлений подготовки специалистов в сфере критически важных базовых технологий двойного применения, таких как технологии новых материалов, технологии энергетики и энергосбережения, технологические процессы, метрология, стандартизация, контроль качества, диагностика и эксплуатация, технологии экспериментальной отработки и испытаний, технологии экологической безопасности и жизнеобеспечения и др.;

– привлечение в качестве преподавателей ведущих ученых и конструкторов предприятий и организаций ОПК, докторов и кандидатов наук;

– создание информационной образовательной среды внутрифирменного обучения персонала ОПК и развитие дистанционного обучения;

– внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс, обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных траекторий.

В настоящее время у большинства образовательных учреждений ОПК нет возможности обеспечить достаточный уровень профессиональной переподготовки и повышения квалификации из-за отсутствия или высокой стоимости такой базы, необходимости больших площадей и значительного штата персонала, обслуживающего и поддерживающего ее в рабочем состоянии. В то же время переориентация внутрифирменного

обучения на менее затратные, но востребованные на рынке образовательных услуг направления подготовки, привела к значительному сокращению перечня образовательных программ технического и технологического профилей. Поэтому важно установить оптимальный баланс между внутрифирменным обучением специалистов по «экономическим и правовым» программам и программам «технического и технологического профиля» таким как проектирование, разработка и создание военно-технических объектов и систем, а также новых технологий, повышающих их эффективность и качество. Другими словами, внутрифирменное обучение должно быть направлено на обеспечение подготовки инженерно-технических работников и рабочих высокой квалификации по направлениям, определяющим стратегические и тактические программы развития ОПК. Кроме того, учебные программы внутрифирменного обучения для работников ОПК должны учитывать специфику направлений и специальностей подготовки дипломированных специалистов с высшим профессиональным образованием оборонного профиля, научных работников, обеспечивая принцип непрерывности в повышении квалификации работников по специальности – от молодых специалистов до руководителей организаций.

Процесс профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников ОПК практически ничем не отличается от подготовки специалистов и рабочих в системе профессионального образования. Но все же имеет свои особенности, в том

числе: наличие в образовательной программе закрытого блока учебно-методического комплекса с соответствующей организацией учебного процесса, наличие спецаудитории для изучения устройств спецтехники, их проектирования, конструирования, эксплуатации и испытания и др. Все это требует наличия соответствующей ресурсной базы. К тому же внутрифирменное обучение работников ОПК происходит на территории предприятия и тесно связано с производством [1, 2].

Система оценка качества внутрифирменного обучения рабочих и специалистов на Федеральном казенном предприятии «Казанский государственный казенный пороховой завод» состоит из следующих функционально взаимосвязанных между собой элементов:

- процедура оценки учебных достижений обучающихся;
- измерительные средства и инструменты, направленные на определение уровня учебных достижений обучающихся;
- организационная структура, осуществляющая оценку учебных достижений обучающихся.

Процедура оценки качества внутрифирменного обучения осуществляется на основании и в соответствии с действующими на предприятии нормативными документами, регламентирующими осуществление контроля за качеством подготовки рабочих и специалистов. В основе процедуры оценки качества внутрифирменного обучения лежит компетентностный подход как сочетание системно-функционального и личностного подходов.

В соответствии с личностным подходом процедура оценки:

- является личностно-значимой для обучающегося;
- активизирует деятельность обучающегося;
- протекает в атмосфере взаимодействия, когда усилия членов оценочной комиссии и обучающихся идут на встречу друг другу.

В соответствии с системно-функциональным подходом общая структура оценки качества внутрифирменного обучения объективно включает следующие компоненты (этапы):

- подготовка отдела технического обучения предприятия к оценке;
- подготовка обучающихся к оценке;
- процедура оценки, протекающая как перевод целей оценки в цели обучающихся;
- изучение, анализ результатов оценки;
- подведение итогов оценки.

Таким образом, оценка качества внутрифирменного обучения – это сложная система. Каждому из ее компонентов отведена своя роль, исключение любого компонента ведет к тому, что система не сможет в полной мере выполнять поставленные перед ней задачи. Лишь совокупность всех этапов образует полноценную систему оценки.

Оценка качества внутрифирменного обучения на предприятии способствует совершенствованию многих сторон учебного процесса:

- управлению внутрифирменным обучением на всех его уровнях: в масштабе предприятия, цеха, учебной группы, обучающегося;

- повышению квалификации и педагогического мастерства инженерно-педагогических и руководящих работников;

- изучению, обобщению, распространению и внедрению передового педагогического опыта, а также опыта управления учебным процессом;

- коллективной творческой деятельности инженерно-педагогических работников по совершенствованию учебного процесса;

- стимулированию ответственности всех членов инженерно-педагогического коллектива за качество учебного процесса.

Таким образом, оценка качества внутрифирменного обучения – это универсальная форма, через применение которой можно успешно решать многие задачи совершенствования учебного процесса. При этом необходимо соблюдать следующие условия:

- оценка не должна носить формальный характер, а должна проводиться в интересах повышения качества подготовки рабочих и специалистов;

- со стороны членов оценочной комиссии должны быть проявлены следующие качества: ответственность при проведении оценки за ее результаты; глубина и всесторонность при анализе, справедливость и доброжелательность при оценке результатов;

- оценка должна ориентироваться на современные требования ГОС и требования предприятия к качеству подготовки рабочих и специалистов.

Оценка качества внутрифирменного обучения реализуется через *оценку* учебных достижений обучающихся и проводится на основе стандартизи-

рованных процедур тестирования и выполнения квалификационных (пробных) работ.

При выполнении квалификационных (пробных) работ качество легко проверяется по продукту, поскольку:

- продукт изготавливается в соответствии с четко определенными требованиями;

- каждый элемент материальной деятельности определен, и эти элементы можно изучить как по составу действий, так и по результату – элементам продукта или по элементам его создания;

- между качеством действий работника и качеством продукта его труда имеется прямая зависимость.

В соответствии с нормативными документами [3] к концу 2015 года планируется создание в оборонно-промышленном комплексе системы многоуровневого непрерывного образования, включающей в себя подготовку, переподготовку, повышение квалификации и закрепление кадрового потенциала. Данная система должна учитывать перспективы развития техники и технологий и обеспечивать опережающую подготовку кадров для предприятий ОПК, внедряющих инновационные наукоемкие промышленные технологии, основанные на последних достижениях научно-технического прогресса. Предполагаются создание новой и модернизация существующей материально-технической базы переподготовки, повышения квалификации специалистов и рабочих кадров на производстве, с тем, чтобы развивать внутрифирменное обучение на новых учебно-технологической и методической основах. И как результат – пред-

полагается обеспечить соответствие качества обучения специалистов и рабочих кадров современным технологическим требованиям и мировым стандартам в области ОПК.

Источники:

1. Дьячков Ю.А., Матухин Е.Л., Сафин Р.С. и др. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как элемент интеграции профессионального образования и производства // Казанский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 3-9.

2. Мухаметзянова Г.В., Матухин Е.Л., Сафин Р.С. и др. Взаимодействие образования и производства: содержание, модели реализации // Казанский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 5-10.

3. Стратегия создания в оборонно-промышленном комплексе системы многоуровневого непрерывного образования на период до 2015 года. Утверждена приказом

№ 256 от 13 апреля 2009 г. Министерством промышленности и торговли РФ. Сайт: www.minprom.gov.ru/docs/order/300

References:

1. D'yachkov YU.A., Matuhin E.L., Safin R.S. *i dr.* Vzaimodeystvie uchebny'h zavedeniy i predpriyatiy kak e'lement integracii professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2009. № 2. S. 3-9.

2. Muhametzyanova G.V., Matuhin E.L., Safin R.S. *i dr.* Vzaimodeystvie obrazovaniya i proizvodstva: soderjanie, modeli realizacii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2010. № 3. S. 5-10.

3. Strategiya sozdaniya v oboronno-promy'shlennom komplekse sistemy' mnogourovnevogo nepreryvnogo obrazovaniya na period do 2015 goda. Utverjdena prikazom № 256 ot 13 aprelya 2009 g. Ministerstvom promy'shlennosti i torgovli RF. Sayt: www.minprom.gov.ru/docs/order/300.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 159.9:62

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Ф.М. Юсупов

Исследуется роль слова, речи в техническом творчестве, в конструкторской деятельности. Исходя из результатов психологических экспериментов, показывается тесная зависимость эффективности конструкторской деятельности от уровня развития понятийного аппарата испытуемого, раскрываются механизмы творческого процесса, обуславливающие трудности рождения новой идеи. На основе материалов исследования даются рекомендации по развитию творческих начал у учащихся ССУЗов.

Ключевые слова: *творчество, конструкторская деятельность, речь, слово, вербальная компонента, идея, обучение творчеству, функциональная природа слова.*

Творчество, креативный процесс представляет собой создание чего-то нового, новых идей, решений, конструкций. Хотя творческий процесс неизбежно содержит, причём в очень значительной степени, и элементы рутинной, однообразной деятельности, центральной, главной составляющей творческого процесса является инсайт, озарение, внезапное открытие доселе неизвестного оригинального пути разрешения имеющейся проблемной ситуации. Именно этот процесс нахождения радикально нового, подчас неожиданного, но, как позже выясняется, наиболее адекватного, а иногда и единственно возможного способа разрешения задачи, представляет собой

наиболее трудную сторону творческого процесса, требующую наибольших временных и интеллектуальных затрат. Чем же обусловлена сложность указанного процесса и какие возможные пути для повышения его эффективности можно предложить? Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем ряд творческих задач.

В качестве первой такой задачи рассмотрим ту, решение которой изучалось Д.Рейдом [4, с.347]. Перед испытуемым на столе разложен ряд мелких предметов: планка, призма, свеча, спички и ряд других. Ему предлагается положить на один конец планки какой-либо предмет и затем уравновесить планку на призме, но так, чтобы

уравновешивание хотя бы в течение некоторого времени осуществлялось автоматически. Единственно возможное решение этой задачи состоит в том, чтобы на одной стороне планки поставить более легкий, чем свеча, предмет, а на вторую половину планки – свечу и зажечь её. Анализ решения данной задачи испытуемыми показывает, что она не решается до тех пор, пока испытуемый «вдруг» не осознает, что свеча должна использоваться не как «гиря», а по своему непосредственному назначению – как «свеча».

Пример второй задачи того же ряда, им исследованной, следующий: перед испытуемым на стол раскладывается шесть спичек и зачитывается следующая инструкция. «Из шести спичек постройте четыре равносторонних треугольника, стороны которых равны длине спички. Вам не даётся никаких ограничений, кроме того, что стороны треугольника должны быть равны длине спички. Все остальные ограничения будут происходить от вас самих, так что постарайтесь избежать их!» Как показывает анализ решения такой задачи испытуемыми, вначале они пытаются её решить, долго переключая спички на плоскости стола. Однако решение испытуемые найдут только тогда, когда попытки решения задачи перейдут из сферы планиметрии в сферу стереометрии, т.е. когда испытуемый начнёт искать решение не в плоскости, а в пространстве. Как только это произойдёт, задача решится очень быстро в виде пространственной фигуры – тетраэдра [4, с. 332].

Третий случай – достаточно хорошо известная задача о девяти точках. Перед испытуемым кладётся листок с нарисованными девятью точками, расположенными в виде квадрата. За-

дача состоит в том, чтобы, не отрывая карандаша от бумаги, зачеркнуть все точки четырьмя прямыми линиями. Анализ хода решения этой задачи показывает, что первоначально испытуемые ищут её решение, не выходя за пределы того квадрата, который образуют эти девять точек [3, с.242], и лишь позже, полностью исчерпав возможности нахождения решения при использовании такой стратегии, поиск выходит за пределы этого квадрата, и тогда испытуемые приходят к решению очень быстро [3].

Четвёртый случай – пример успешного разрешения чисто практической изобретательской задачи – создание электрочайника класса «тефаль». Если вдуматься, то такой чайник представляет собой стакан со стационарно закреплённым в нём кипятильником. Однако, только изобретателю пришла в голову мысль о том, что эти два поддельности используемых предмета могут быть успешно воссоединены в одном объекте.

Встаёт вопрос, чем же обусловлена сложность нахождения решения подобных задач, которая, как потом выясняется, «лежала на поверхности»? Мы полагаем, что одна из причин сложности творческого процесса по решению подобного класса задач обусловлена влиянием на зрительное восприятие и наглядно-образное мышление человека вербальной компоненты его интеллектуального процесса, а точнее – его понятийного аппарата. Как показывают исследования когнитивной психологии, восприятие и наглядно-образное мышление, с помощью которых и находятся новые оригинальные конструктивные решения, теснейшим образом взаимосвязаны со словом. Дж.Брунером подчёркивается

категориальный характер восприятия [2]. Он производит настройку зрительной сенсорной системы, благодаря чему человек достаточно точно отражает действительность, причём полноценное восприятие увиденного для него оказывается возможным даже в условиях дефицита воздействующих на него ощущений.

Наши данные также указывают на большую роль вербальной компоненты в наглядно-образном мышлении. В первом исследовании [8] оценивалась взаимосвязь уровня развития понятийного аппарата испытуемого (за фиксированное время испытуемый должен был назвать как можно больше слов, начинающихся на букву «О») с уровнем развития его наглядно-образного мышления (использовались тест Равена, графическая часть теста Айзенка и графический тест на обобщение). Выяснилось, что существует высокая прямая корреляция между уровнем развития понятийного аппарата испытуемого и успешностью решения им названных выше графических тестов. Данный факт мы объяснили тем, что хорошо развитый понятийный аппарат позволяет испытуемому более многосторонне, многоаспектно подойти к решению невербальной задачи, шире взглянуть на поставленную проблему, что совершенно необходимо для успешного функционирования творческого процесса. Вновь полученные нами данные [9] дают основания высказать предположение о том, каким образом вербальная составляющая интеллектуальной деятельности влияет на творческий процесс. Упомянутое исследование с очень высокой степенью достоверности ($P < 0,001$) показывает, что в слове человек прежде всего выделяет его функциональную,

предикативную сторону. Иначе говоря, при произнесении слова, обозначающего какой-либо предмет, человек мысленно воспроизводит не внешние характеристики называемого предмета, а его функциональное предназначение, действие, которое обычно с данным объектом производят. Данное обстоятельство в значительной мере объясняет те сложности, которые возникают при решении творческой задачи в процессе нахождения нового оригинального, нестандартного решения.

Поскольку обязательным сопровождением наглядно-действенного и наглядно-образного мышления является внутренняя речь, используемые в процессе решения задачи понятия, в силу того что они сформированы в онтогенетически определённых условиях, уже изначально однозначно начинают предопределять ход мыслительной деятельности. Иначе говоря, на первых этапах решения творческой задачи подход к решению проблемы с самого начала задаётся в ключе, определяемом функциональными характеристиками предметов. Чтобы пояснить эту мысль, ещё раз вернёмся к рассмотрению приведённых нами ранее четырёх творческих задач. Возникающие у испытуемых сложности решения этих задач мы объясняем следующим образом.

В первом примере испытуемые первоначально оперируют понятиями «весы», «равновесие», «гири». Свеча в этом случае первоначально рассматривается именно в контексте понятия «гиря», а не «свеча». Понятие «гиря» задаёт однозначный подход к использованию свечи в этом качестве как объекта, которым можно уравновесить чаши весов. Поскольку первоначально свеча не выделяется понятием «све-

ча», её потенциальная возможность изменения своего веса вследствие горения (в представлении – это уменьшение её размера) на первых этапах решения задачи для испытуемого оказывается скрытой. Решение находится только тогда, когда начинают анализироваться характеристики отдельных предметов, лежащих на чашах весов, с точки зрения возможности изменения их веса. В этом случае использование понятия «свеча» само по себе задаёт последовательность выполняемого со свечой действия, ведущего к «открытию» решения задачи: свет, горение, уменьшение размера, уменьшение веса. Правильность нашего объяснения подтверждается тем, что, как указывает Д.Рейд, в случае, когда в перечень предметов, лежащих перед испытуемым на столе, добавляется объект, напоминающий испытуемому о существовании процесса горения (пузырёк жидкости, на котором написано «бензин»), данная творческая задача решается очень быстро.

Во втором примере сложность разрешения задачи обуславливается тем, что понятие «треугольник» у обычного, имеющего среднее образование человека, почти однозначно взаимосвязана с плоскостью, а не пространством, так как в школе на уроках геометрии треугольник и действия с ним в подавляющем большинстве случаев рассматриваются именно как фигура планиметрии, а не стереометрии. Поэтому уже на начальных этапах решения задачи использование понятия «треугольник» задаёт жесткую детерминацию хода мышления – решение ищется именно на плоскости, а не в пространстве.

Влияние на ход мышления вербального аппарата испытуемого в тре-

тьем случае проявляется следующим образом. Двумя важнейшими свойствами восприятия являются целостность и осмысленность. Как известно, первое проявляется в том, что человек пытается придать законченный вид видимому, увидеть фигуру даже там, где её в реальности нет. Осмысленность же проявляется в стремлении классифицировать видимое, обязательно обозначить его через слово. Поэтому сама перцептивная характеристика стимульного материала – расположения девяти точек в форме квадрата – неизбежно приводит к вербализации воспринимаемого словом «квадрат». Это понятие и задаёт первоначально возможную зону поиска решения задачи испытуемым [3, с.242]. Только когда он окончательно убеждается в бесплодности попыток найти решение в этой зоне, поиск решения выходит за пределы квадрата, что достаточно быстро ведёт к успеху.

В четвёртом примере понятия «стакан» и «кипятильник» исключительно однозначно задают способ использования этих объектов, характер действий с ними. «Стакан» – это сосуд для питья, «кипятильник» – это устройство для нагревания воды путём помещения его в стакан или иной сосуд сверху, через его верхнюю открытую часть. Поэтому использование этих понятий почти автоматически задаёт и способ их применения, а потому нужна значительная нестандартность, нетривиальность мышления для того, чтобы традицию действий с этими объектами видоизменить.

Изучение прикладных аспектов интеллектуальной творческой деятельности также указывает на теснейшую связь наглядно-образного мышления с речью. Э.де'Боно отмечает [7], что

именно связанная с интеллектуальной деятельностью вербализация накладывает жёсткие ограничения на творческий процесс, поскольку слово уже изначально неизбежно порождает классификацию объектов, что приводит к отсутствию гибкости во взгляде на вещи и более того, наличие слов и названий фиксирует способ, с помощью которого конкретная ситуация может быть разрешена. Один из способов избежать этого, по его мнению, заключается в том, чтобы «мыслить на основе наглядных образов, не пользуясь словами вообще» [7, с.67-69]. Однако всё, что было сказано ранее, даёт нам основание считать, что такое предложение на практике вряд ли осуществимо. Сам Э.де'Боно позже от подобного подхода отказался [6].

Здесь мы подходим к важному вопросу о том, какие условия могут помочь сформировать у обучаемого оригинальное, нетрадиционное мышление. Проведённый анализ позволяет предположить, что очень существенным препятствием для развития творческих начал растущего человека являются неизбежно возникающие в процессе его обучения и социализации жестко задаваемые обществом функциональные характеристики окружающих его объектов, фиксирующиеся в используемых ребёнком понятиях. Здесь возникает дилемма. С одной стороны, такая система обучения формирует человека, хорошо адаптированного к жизни в существующем мире. Но с другой, – у обучаемого возникает понятийный аппарат, обуславливающий его стандартизованность в использовании известных объектов, а отсюда – и присущий ему тривиальный подход к решению поставленных перед ним задач. Встаёт вопрос, как с

учётом сказанного должно быть организовано обучение, стимулирующее развитие творческих качеств у обучаемых и какие приёмы могут помочь преодолеть излишнюю стандартизацию мышления?

Первая мысль, на которую наталкивает проведённый нами анализ, касается характера обучения. Узкая направленность в обучении, чрезмерно ранняя его специализация неизбежно будет формировать у ученика однобокий, односторонний характер и его понятийного аппарата, что никак не способствует развитию у него широкого, творческого взгляда на разрешаемую проблему. Поэтому с этой точки зрения ранняя и избыточная специализация предметов в учебном заведении не очень желательна.

Второй важнейший аспект рассматриваемой проблемы – поиск и эффективное использование в процессе решения творческих задач методов и приёмов, способствующих разрушению установившейся у человека функциональной взаимосвязи слова с объектом. В этом плане интересен подход, который в своей деятельности рекомендует использовать филологам. Н.Г.Салмина [5] утверждает, что побуждая учащихся к специальным методам работы со словом, у них можно выработать широкий подход к анализу семантики слова. Полученные нами данные [9] подтверждают данный факт. В нашем исследовании функциональная привязанность слова к объекту отсутствует только у группы студентов-филологов русского языка! Вместе с тем предложенный Н.Г.Салминой подход вероятнее всего будет эффективным лишь в области филологии, так как данный метод формирования гибкости мышления затрагивает толь-

ко сферу семантических структур и не предполагает изменения взаимоотношения слова с обозначаемым объектом. Для развития конструкторских и изобретательских качеств у учащихся нужны другие приёмы – те, предметом которых является сфера практического взаимодействия объектов в реальном мире и многоаспектное отображение такого взаимодействия в слове.

Творческая и изобретательская деятельность выработала целый ряд приёмов, которые локально, в процессе решения конкретной творческой задачи, помогают преодолеть типичную для человека косность, рутинность, шаблонность мышления и найти в требуемый момент нужное решение. Например, некоторые такие принципы и приёмы предложены Г.С.Альтшуллером [1] и Э.де'Боно [6]. Предварительное рассмотрение всех указанных методов говорит, однако, о том, что их эффективность обуславливается не тем, что слово, вербальная компонента вовсе исключается из творческого процесса в момент нахождения единственно возможного решения решаемой задачи, а тем, что рассматриваемый объект оказывается включённым в проблемную ситуацию в новом качестве. Иначе говоря, решение задачи оказывается возможным только потому, что именно в вербальной структуре рассматриваемый объект начинает занимать новое место, тем самым открывая конструктору или изобретателю свои новые характеристики. Поэтому нам представляется целесообразным вести поиск путей повышения эффективности творческой деятельности не в направлении изыскания приёмов и способов исключения вербальной составляющей из творческого процесса,

а через поиск возможностей использования слова, речи как средства организации многостороннего анализа поставленной задачи в совершенно новом ключе, с новых оригинальных позиций. Метод должен приводить к разрушению ранее уже установившейся связи между объектом и обозначающим этот объект словом, что ведёт к отказу от ранее сложившегося способа его применения. Можно попытаться дать следующую обобщённую характеристику таким приёмам. Во-первых, они должны представлять собой способ сознательного управления человека своим вниманием. Во-вторых, такие приёмы должны носить достаточно обобщённый характер и быть применимыми к случаям создания конструкций разного плана. В-третьих, применение приёма должно порождать новый неожиданный взгляд на проблему, который проявляется в виде кажущейся несуразности предлагаемого, его «очевидной» неприемлемости и даже глупости. Однако надо иметь в виду, что для любого радикально нового предложения подобный характер восприятия предлагаемого является типичным. Достаточно хорошим примером подобного метода нам видится система обучения латеральному (по сути – творческому) мышлению, предложенная Э.де'Боно [6].

Главный, центральный вывод, к которому нас подводит проведённый анализ – творческому подходу к решению технических конструкторских задач можно успешно учить. Осуществляться это должно путём выработки обобщённых принципов и методов оригинального, нетрадиционного анализа технической задачи и последующего широкого внедрения данных приёмов в учебную практику сред-

них специальных учебных заведений. Уже наработанная учебная практика [6] показывает, что обучать приемам изобретательства не только возможно, но что такое обучение оказывается вполне эффективным. Конечно, уровень усвоения таких приемов работы (а по сути – формирование творческого технического мышления) у разных учащихся в зависимости от их задатков будет разным. Однако несомненно, что при отсутствии подобных методов обучения технические творческие способности у учащихся просто не разовьются и изначально заложенный в них природный творческий потенциал не будет реализован. В отсутствии же подобного творческого человеческого потенциала какое-либо инновационное развитие страны будет просто невозможным.

Источники:

1. *Алтишуллер Г.С.* Алгоритм изобретения. М.: Московский рабочий, 1973. 494 с.
2. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
3. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
4. *Рейд Д.* Экспериментальное исследование «анализа цели» при решении задач // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 329-342.
5. *Салмина Н.Г.* Концепция Л.С.Выготского и проблема развития символической функции // Вопросы психологии, 1994. № 5. С. 69-78.
6. *Эдвард де Бонно.* Латеральное мышление. С-Пб.: Питер, 1997. 316 с.
7. *Эдвард де Бонно.* Рождение новой идеи. М.: Прогресс, 1970. 141с.
8. *Юсупов Ф.М.* Роль неучитываемых факторов в процедуре тестирования // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред. В.Д.Шадрикова. Саратов: изд-во Саратовского университета, 1989. С. 37-48.
9. *Юсупов Ф.М.* Функциональная природа знака // Роль педагогики та психології в сучасному світі. 16-17 листопада, 2012. Львів, 2012. С. 14-16.

References:

1. *Al'tshuller G.S.* Algoritm izobreteniya. M.: Moskovskiy rabochiy, 1973. 494 s.
2. *Bruner Dj.* Psihologiya poznaniya. M.: Progress, 1977. 412 s.
3. *Ponomare'v YA.A.* Psihologiya tvorchestva. M.: Nauka, 1976. 303 s.
4. *Reyd D.* E'ksperimental'noe issledovanie «analiza celi» pri reshenii zadach // Psihologiya my'shleniya. M.: Progress, 1965. S. 329-342.
5. *Salmina N.G.* Konceptiya L.S.Vy'got'skogo i problema razvitiya simbolicheskoy funkicii // Voprosy' psihologii, 1994. № 5. S. 69-78.
6. *E'dvard de Bono.* Lateral'noe my'shlenie. S-Pb.: Piter, 1997. 316 s.
7. *E'dvard de Bono.* Rojdenie novoy idei. M.: Progress, 1970. 141s.
8. *YUsupov F.M.* Rol' neuchity'vaemy'h faktorov v procedure testirovaniya // Diagnostika sposobnostey i lichnostny'h chert uchashch'ih'sya v uchebnoy deyatelnosti / Pod red. V.D.SHadrikova. Saratov: izd-vo Saratovskogo universiteta, 1989. S. 37-48.
9. *YUsupov F.M.* Funkcional'naya priroda znaka // Rol' pedagogiki ta psihologii v sучasnomu sviti. 16-17 listopada, 2012. L'viv, 2012. S. 14-16.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 316.6

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ И НАРКОМАНИЕЙ

А.Н. Грязнов, В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова

Статья посвящена изучению аутоагрессивного поведения лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией, и определению взаимосвязи аутоагрессивного поведения больных с наркозависимостью и алкоголизмом с их социально-психологическими характеристиками.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивное поведение, алкоголизм, зависимость, наркомания.

Изучение аутоагрессивного поведения у людей в последние годы приобретает большую актуальность в связи с широким распространением данного явления. Масштабы проявлений аутоагрессивного поведения от радикального лишения себя жизни до растянутого во времени одурманивания, мазохистского уничтожения себя различными средствами и веществами, «дающими» чувство успешности, востребованности, значимости. По прогнозу Всемирной Организации Здравоохранения к 20 году XXI века ежегодно будут уходить сами из жизни 1 500 000 человек. Согласно данным Центра по исследованию самоубийств ВОЗ самый высокий уровень самоповреждающего поведения среди женщин отмечается в 15-24 лет, а среди мужчин – в возрасте 12-34 лет. Россия выходит на второе место в мире по количеству суицидов на 100 тыс. постоянно проживающего населения [1]. Одним из факторов увеличения числа суицидов является злоупотребления психоактивными веществами. По данным Минздравсоцразвития России, на каждого россиянина, включая стариков и младенцев, приходится от 15 до

18 литров чистого спирта в год. С 1990 по 2008 годы потребление алкоголя возросло в 1,8 раза. Ежедневно употребляют алкогольные напитки, включая пиво, 33% юношей и 20% девушек. Доля людей, регулярно потребляющих пиво, составляет сегодня 76%. Производство и продажа слабоалкогольных спиртных напитков за последние 10 лет выросла в 6 раз, при этом продажи крепких спиртных напитков не уменьшились.

По результатам профилактических осмотров на предмет раннего выявления приобщения учащихся к немедицинскому потреблению наркотических средств из осмотренных 257,9 тыс. чел., выявлено 306 подтвержденных потребителей наркотиков, из которых 149 – студенты вузов. По линии Военного комиссариата Республике Татарстан (РТ) из 36 тыс. юношей призывного возраста выявлено 103 потребителя наркотиков [2]. Негативная ситуация по крайнему проявлению аутоагрессивного поведения – суицидам – отмечается в 16 районах [3].

Цель нашего исследования – определение взаимосвязи аутоагрес-

сивного поведения больных, с наркозависимостью и алкоголизмом с их социально-психологическими характеристиками. Общая выборка исследования составила 140 больных с зависимостью (алко-, наркозависимые), в том числе 50% – юношей и 50% девушек в возрасте от 18 до 35 лет. Средний возраст респондентов 27 лет. Также в выборке участвовали, как вновь прибывшие на лечение, так и больные, находящиеся в ремиссии, т.е. не употребляющие психоактивные вещества в настоящее время. Исследование проводилось в республиканском наркологическом диспансере города Казани. Для проведения корреляционного анализа использовался коэффициент корреляции Пирсона. Для оценки достоверности различий использовались критерии Стьюдента.

В ходе исследования использовались: для определения феноменов аутоагрессивного поведения методика диагностики ауто и гиперагрессии И.П.Ильина; для измерения степени проявления разных форм агрессивного поведения методика Басса-Дарки; методика самооценки тревожности Ч.Д.Спилбергера; оценка ситуационной и личностной тревожности по методике Л.Ханина и оценка акцентуации характера по методике Леонгарда-Шмишека.

Теоретико-методологический анализ проблемы аутоагрессивного поведения показал наличие различных теоретических подходов к изучению этой проблемы. Наиболее продуктивным является биопсихосоциальный подход, который позволяет интегрировать результаты всех ранее выполненных исследований и концепций изучения аутоагрессивного поведения и разработать дифференцированную

междисциплинарную систему профилактики и коррекции аутоагрессивного поведения у больных наркозависимостью и алкоголизмом [4; 5].

Аутоагрессивное поведение – это система здоровьеразрушающих действий, которые имеют как эпизодический, так и систематический характер во времени. Эти действия в своем основании имеют актуальную конфликтную зону на поведенческом (действия, поступки) и эмоционально-чувственном (ощущения, эмоции, чувства, переживания) уровнях, функционирующую на фоне инфантильного, дезориентированного самосознания. В глобальном понимании аутоагрессивное поведение является ничем иным, как ответом на травмирующее воздействие социума на личность, имеющую определенные биопсихосоциальные характеристики.

Формирование аутоагрессивного поведения происходит на основе проявления локальной или общей деструкции, на эндо-, мезо – и экзо – уровнях образа жизни индивида, которые взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга. Социально-психологические факторы аутоагрессивного поведения людей, имеющих зависимость, являются неспецифическими и влияют на риск аутоагрессивного поведения в зависимости от степени дезадаптирующего воздействия на личность.

В конструктивном анализе взаимосвязей между характеристиками личности и характеристиками зависимостей определяющей является не форма зависимости, а личность аддикта. Лица, имеющие зависимое поведение, имеют определенные социально-психологические особенности. При сравнительном анализе социально-психологических особенностей у

мужчин и женщин с аутоагрессивным поведением, имеющих зависимость, выявлена связь между такими характеристиками личности как: вербальная агрессия ($r = 0,25$ при $p < 0,05$), и подозрительность ($r = 0,27$ при $p < 0,05$). Связь между совокупностями названных характеристик прямая, средняя достоверная. Анализируя специфическую социальную группу зависимых женщин, мы видим, что у них в данных связях менее выражена вербальная агрессия ($r = 0,21$ при $p < 0,05$), подозрительность ($r = 0,14$ при $p < 0,05$). При этом необходимо отметить, что им также свойственно наличие прямых достоверных связей с чувством вины ($r = 0,67$ при $p < 0,05$), обидой ($r = 0,41$ при $p < 0,05$) и негативизмом ($r = 0,33$ при $p < 0,05$).

Установлено, что у мужчин показатели: физическая агрессия, косвенная агрессия и раздражения достоверно выше, чем у женщин, а чувство вины, обида и особенно негативизм имеют более низкие значения, чем у женщин. Однако у них преобладает равное значение по таким видам реакций как: подозрительность и вербальная агрессия. В результате корреляционного анализа была выявлена связь между группами мужчин и женщин, в которой преобладает одинаковое значения по реакции враждебности. Установлено, что уровень агрессии у мужчин выше, чем у женщин.

Для определения основных черт характера, которые составляют личностный стержень обследуемых, нами был использован тест Леонгард-Шмишека, и для определения достоверности была использован метод Пирсона. У группы мужчин с аутоагрессивной направленностью достоверно выявлена связь со шкалами: возбудимость (r

$= 0,29$), гипертимности ($r = 0,24$), эмотивности ($r = 0,27$), циклотимности ($r = 0,24$), экзальтированность ($r=0,23$), тревожность ($r=0,29$). В профиле данной группы отмечается повышение показателей по шкалам: гипертимность, тревожность. Эти люди достаточно подвижны, общительны, легкомысленны, не самостоятельны, склонны к озорству, у них наблюдаются недостаток чувства дистанции в отношениях с другими, вспышки гнева, раздражения. Преобладает пониженный фон настроения. При депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, приходят в отчаяние от неприятностей, вплоть до попыток самоубийства.

Для женщин достоверно выявлена связь со шкалами: возбудимость ($r = 0,24$) и экзальтированность ($r = 0,24$), эмотивность ($r=0,23$) в трех случаях отмечается повышение данных показателей, но возбудимость отличается незначительно. Следовательно, им в отличие от мужчин, присуща склонность к повышенной импульсивной реактивности, аффективной экзальтации на уровне эмоций. В состоянии эмоционального возбуждения они раздражительны, вспыльчивы, плохо контролируют свое поведение. Им присуща подверженность сиюминутным настроениям.

В качестве феномена аутоагрессивного поведения у больных, мы также изучали тревожность. Рассматривая уровень реактивной и личностной тревожности (Ч.Д.Спилбергера, Л.Ханина), нами была обнаружена прямая слабая, достоверная связь с личностной тревожностью, ее значение ($r = 0,14$ при $p < 0,05$). В результате сравнительного анализа социально-психологических особенностей у

больных с аутоагрессивным поведением установлено, то что:

– у мужчин с аутоагрессивным поведением более выражены: общительность, легкомысленность, подвижность, склонность к озорству, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими, вспышки гнева, раздражения, физическая агрессия, неспособность скрывать агрессию. Ярко выражена повышенная личностная тревожность, высокий уровень внушаемости и утомляемости;

– для женщин характерна иная совокупность психологических особенностей: у них более выражен негативизм, обида, чувство вины, яркость в выражении эмоций, особенно негативного содержания, доминантность, нетерпеливость, вспыльчивость. В состоянии эмоционального возбуждения они раздражительны, вспыльчивы, плохо контролируют свое поведение. Им присуща подверженность сиюминутным настроениям;

– было выявлено, что у мужчин уровень агрессии выше, чем у женщин, а уровень враждебности у них не отличается.

Сравнительный анализ социально-психологических особенностей аутоагрессивных больных, находящихся на лечении и в ремиссии показал, что аутоагрессивные больные, находящиеся на лечение и находящиеся в ремиссии, также отличаются по компонентам агрессивности. Применяв Т-критерий Стьюдента нами было обнаружено, что больные с аутоагрессивным поведением, находящиеся на лечение с зависимостью достоверно отличаются от больных аутоагрессивных находящихся в ремиссии по показателю вербальная агрессия ($T = 2,87$ при $p < 0,01$), подозрительность ($T =$

$2,56$ при $p < 0,01$). Отметим, что у людей, находящихся на лечении, вышеуказанные показатели представлены в большей степени, чем у группы находящихся в ремиссии.

У лиц, находящихся в ремиссии – косвенная агрессия ($T=2,73$ при $p<0,01$), и чувство вины ($T=2,04$ при $p < 0,01$), представлены в большей степени, чем у группы находящихся на лечение. Однако у них преобладает одинаковое значения по таким видам реакций как: негативизм ($T=2,75$ при $p<0,01$), раздражения ($T=2,04$ при $p < 0,01$), и обида ($T=2,87$ при $p < 0,01$).

Рассматривая показатели агрессии и враждебности, нами была обнаружена прямая слабая, достоверная связь в уровни агрессии ($T= 2,9$ при $p < 0,01$) и враждебности, ее значение ($T = 3,14$ при $p < 0,01$). Из вышеизложенного следует, что для лиц, имеющих зависимости, аутоагрессия является пусковым механизмом приобщения их к потреблению психоактивных веществ. В нашей среде присутствует высокий уровень агрессивности, широко представлены аутоагрессивные формы поведения, что подтверждает актуальность данного исследования.

Для мужчин с аутоагрессивным поведением характерными особенностями являются: физическая агрессия, косвенная агрессия и раздражение, личностная тревожность, робость, скромность, повышенная внушаемость, конформность, уступчивость, некритичность. Такие люди обычно подвижны, общительны, болтливы, чрезмерны самостоятельны, склонны к озорству, имеют недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Имеют завышенную самооценку, легкомысленные, веселые, изобретательные, блестящие собеседники;

люди, умеющие развлекать других, энергичные. Спонтанно отклоняются от первоначальной темы в разговоре. Не переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество. Из-за стремления к самостоятельности может быть источником конфликтов. Имеют вспышки гнева, раздражения, особенно когда они встречают сильное противодействие, терпят неудачу. Отличаются несерьезное отношение к своим обязанностям.

Для женщин аутоагрессантов характерна иная совокупность психологических особенностей – чувство вины, обиды, негативизм, доминантность, нетерпеливость, вспыльчивость, яркость в выражении эмоций, особенно негативного содержания. Неуправляемые, импульсивные, угрюмые, гневливые, неуживчивы в коллективе. Присуща склонность к повышенной импульсивной реактивности, аффективной экзальтации на уровне эмоций. В состоянии эмоционального возбуждения они раздражительны и плохо контролируют свое поведение. Им присуща подверженность сиюминутным настроениям. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Склонны к хамству, к брани и к конфликтам, в котором сами являются провоцирующей стороной. Импульсивность или возбуждение гасятся с трудом и могут быть опасны для окружающих. У мужчин и женщин есть схожие социально – психологические особенности: подозрительность, вербальная агрессия, враждебность.

У больных, находящихся на лечении, с аутоагрессивным поведением характерными психологическими особенностями являются: подозритель-

ность, вербальная агрессия, высокие показатели в уровни агрессии и в уровни враждебности. Склонности к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечений, резких перепадах настроения, эгоцентричности, ощущении отчаяния от неприятностей, вплоть до самоубийства. Угрюмые, импульсивные, гневливые. Часто раздражительны, вспыльчивы, неуживчивы в коллективе. Импульсивность или возбуждение гасятся с трудом и могут быть опасны для окружающих.

Больные имеют идентичные индивидуально-психологические характеристики и социально – психологические особенности. У них присутствуют идентичные результаты: негативизм, раздражение и обида. По этим показателям больные, находящиеся на лечении, схожи с больными, находящимися в ремиссии.

Проведенное исследование показало, что аутоагрессивное поведение у алко- и наркозависимых представляет собой специфическое социально-психологическое явление. Специфика его заключается, в первую очередь, в том, что, аутоагрессия имеет единые патогенетические механизмы с агрессией, соотносимые по типу «клапанного взаимодействия», когда сформировавшееся агрессивное поведение может направляться либо на окружающих, либо на себя.

Аутоагрессия представляет собой сложный поведенческий комплекс, следовательно, мы ее рассматривали не как изолированный феномен, а как сложное, многоаспектное социально-психологическое явление на основе анализа всех структурных составляющих, охватывающий всю совокупность проблем личности и общества, через единство биологического, пси-

хологического, и социального в человеке и обществе. Биопсихосоциальный подход позволил интегрировать результаты всех ранее выполненных исследований и концепций изучения аутоагрессивного поведения и разработать дифференцированную междисциплинарную систему профилактики аутоагрессивного поведения у студентов, склонных к зависимости. Социально-психологические факторы аутоагрессивного поведения больших являются неспецифическими и влияют на риск аутоагрессии в зависимости от степени дезадаптирующего воздействия на личность.

Источники:

1. Газизова Р.И. Суицид — выход для умных и свободных? // Студенческая газета — Молодежь Татарстана. 03.12.08. [Электронный ресурс]: <http://moltat.ru>
2. Пресс-релиз к заседанию антинаркотической комиссии 19.12.2008 [Электронный ресурс]: <http://ufskn.tatar.ru>
3. Ситдикова Э.В. Татарстане отмечен рост случаев суицида среди подростков. [Электронный ресурс]: <http://www.tatarinform.ru/news/2008/05/27>
4. Грязнов А.Н. Сравнительный анализ ценностных ориентаций личности

алкоголика и наркомана / А.Н.Грязнов, В.В.Новиков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия психологические науки «Акмеология образования», 2005. Т. 11. №4. С. 68-79.

5. Грязнов А.Н. Детерминанты аддиктивного поведения подростков // Казанский медицинский журнал, 2005. Т.86. С. 202-203.

References:

1. Gazizova R.I. Suicid — vy'hod dlya umny'h i svobodny'h? // Studencheskaya gazeta — Molodej' Tatarstana. 03.12.08. [Elektronny'y resurs]: <http://moltat.ru>
2. Press-reliz k zasedaniyu antinarkoticheskoykomissii 19.12.2008 [Elektronny'y resurs]: <http://ufskn.tatar.ru>
3. Sitdikova E.V. Tatarstane otmechen rost sluchaev suicida sredi podrostkov. [Elektronny'y resurs]: <http://www.tatarinform.ru/news/2008/05/27>
4. Gryaznov A.N. Sravnitel'ny'y analiz cennostny'h orientacij lichnosti alkogolika i narkomana / A.N.Gryaznov, V.V.Novikov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A.Nekrasova. Seriya psihologicheskie nauki «Akmeologiya obrazovaniya», 2005. T. 11. №4. S. 68-79.
5. Gryaznov A.N. Determinanty' addiktivnogo povedeniya podrostkov // Kazanskiy medicinskiy jurnal, 2005. T.86. S. 202-203.

Зарегистрирована: 27.09.2013

УДК 316.6

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА В ПСИХОЛОГИИ

Ф.Г. Мухаметзянова, И.И. Мифтахов

В статье рассматривается развитие студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Авторы анализируют основные критерии, характеризующие развитие студента как субъекта деятельности.

Ключевые слова: *субъект деятельности, студент как субъект учебно-профессиональной деятельности, учебно-профессиональная субъектность студента вуза.*

В образовательном пространстве профессионального высшего образования наметилась тенденция в решении проблемы подготовки компетентного профессионала как субъекта учебно-профессиональной деятельности с учетом современной психологической категории субъекта. В тоже время это должно стать «компанией» по «ископению объектов» и «искусственному насаждению субъектов». Система профессионального образования не может быть только субъект-субъектной, в ней должен быть и объект и субъект учебной и профессиональной деятельности. Если профессиональная подготовка в вузе на основе компетентного подхода выступает как процесс, тогда – это объект-субъектная система. Если, как условие, тогда для ее успешной реализации необходимо учитывать субъект-субъектное взаимодействие.

Методологической основой нашего исследования является субъектно-деятельностная теория, разработанная С.Л.Рубинштейном и его учениками К.А.Абульхановой и А.В.Брушлинским. Сущность этой концепции заключается в том, что личность рассматривается в процессе развития как субъект деятельности.

Индикаторами развития личности как субъекта деятельности является механизм самоизменения, который становится смысложизненной ценностью, выражающей внутреннюю потребность в саморазвитии, самодвижении, самоактуализации и самореализации.

Категория субъекта изначально являлась категорией философии и означает «под лежачее» под чем-то. Благодаря титаническим усилиям С.Л.Рубинштейна, категория субъекта вошла в психологию. Категория субъекта является всеохватывающей категорией, которая обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство всех качеств личности: природных, социальных, общественных, индивидуальных [3]. Как считает А.В.Брушлинский, категория «субъекта» является более широкой, чем категория «личности». В то же время, категория «личности», напротив, является менее широкой в определении человеческого индивида, так как выдвигает на передний план ее социальные, а не природные свойства в купе с социальными [3]. В определенном смысле, мы согласны с А.В.Брушлинским относительно того, что категория «субъекта» как интегративная категория уже вбирает в себя категорию

«личности», и в действительности является категорией широкого плана. К.А.Абульханова, напротив, придает категории «личности» более широкое социальное значение, чем субъекту [1]. В тоже время следует согласиться и с общепринятым пониманием личности как субъекта социальных отношений. Категория «личность» и категория «субъект деятельности» не отменяют друг друга, а лишь расширяют границы понимания и использования их в категориальном контексте психологии обучения. С.Л.Рубинштейн не делал резких границ между понятиями «личность» и «субъект» [6]. Мы рассматриваем субъекта согласно В.А.Петровскому как индивидуума в плане носителя как творца деятельности в контексте единого, неделимого существа, производящего деятельность [5].

Свойство личности быть субъектом определенной деятельности и притом, активно инициировать проявление себя в её качестве, и называется субъектностью. Обращение к понятию «субъектности» позволяет, в известном смысле, «стереть» резкие грани между понятиями «личности» и «субъекта» в психологии. В современной психологической науке категория «субъекта» активно используется и в психологии и в педагогике. Использование категории «субъекта» в психолого-педагогических исследованиях позволяет выявлять разную меру активности личности обучающегося в освоении той или иной учебно-профессиональной деятельности, а также меру ее интегративности и самоопределения в формировании профессионально значимых личностных качеств.

В психологии выделяют различные типологии субъектов. Впервые дифференциация субъектов была введена Б.Г.Ананьевым [2]. При этом выделяют следующие типологии субъектов деятельности: субъект познания; субъект игровой деятельности; субъект учебной деятельности; субъект общения; субъект профессиональной деятельности; субъект учебно-профессиональной деятельности; субъект жизнедеятельности и пр.

Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения. Впервые «превращение» индивида в субъекта происходит в раннем дошкольном детстве, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий, и он развивается как субъект игровой деятельности. В этот период поведение ребенка все больше освобождается от непосредственной зависимости взрослых и обнаруживается его подлинная самость. В определенном смысле, ребенок выступает как субъект бытия. Ребенок в младшем школьном возрасте развивается как субъект учебной деятельности, который уже сам «приращивает» внутренний план деятельности и рефлексивность. Подросток развивается как субъект интимно-личностного общения, порой даже затрудненного общения, и в то же время, в известном смысле, и как субъект общественно-значимой деятельности. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности в структуре его целостности самостоятельно развивается в процессе профессиональной подготовки. Совершенно другой взгляд на становление человека как субъекта образовательной деятельности представлен в работах В.А.Татенко

[7]. Любой ребенок изначально полагается как полноценный субъект собственного психического развития, вступающий в активное взаимодействие с социальной средой. При этом в качестве субъекта индивид обретает себя не в подростковом или каком-либо другом возрасте, а в моменты порождения нового психического, вероятно, еще до рождения. В качестве механизма саморазвития психики человека как субъекта определенной деятельности выдвигается противостояние объекту, отстаивание своей самости. Соглашаясь с основными выводами о необходимости саморазвития субъектных качеств в онтогенезе, мы, тем не менее полагаем, что их становление и развитие не имеет четких возрастных рамок, т.к. этот процесс напрямую зависит от социальных и психолого-педагогических условий развития того или иного индивида в той или иной образовательной среде.

Из всех возрастов развития субъектности личности мы придаем особое значение студенческому возрасту. Мы считаем, что именно в студенческом возрасте происходит «расцвет» личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Студенческий возраст – это «золотой век» или сензитивный период для проявления личностной субъектности студента. Студент в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности вырабатывает тот способ жизнедеятельности в образовательном пространстве вуза, ту стратегию и тактику поведения, в соответствии с которой он приводит свою индивидуальность, свой тип личности и жизненные условия, обстоятельства в соответствии с требованиями, нормами, ценностями учебно-профессиональной дея-

тельности. Проблема становления и развития личности студента вуза как субъекта учебно-профессиональной деятельности становится актуальной для психологических и педагогических исследований не столько в контексте формирования личности, сколько в контексте изучения психологических индикаторов и механизмов этого процесса. Последние необходимы для создания педагогических условий проявления и развития субъектности студента. В этом контексте востребованы размышления С.Л.Рубинштейна о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [6].

В соответствии с основными положениями субъектно-деятельностной теории развитие личности студента вуза рассматривается нами как непрерывный процесс саморазвития, прежде всего, личностных качеств, без которых выполнение профессионалом функциональных обязанностей или невозможно, или происходит некачественно. Данное положение предполагает проявления студентом вуза себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности, который, проявляя индивидуализированную активность, сам «творит учение» и «делает самого себя», при этом стирая грани между процессами обучения и воспитания. Обучение в вузе все более становится личностно-ориентированным действием субъектов учебно-профессиональной деятельности. При этом мера проявления студентом себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности называется учебно-профессиональной субъектностью.

Феномен учебно-профессиональной субъектности студента заключается в невозможности его измерить количественно, однако качественное измерение возможно и даже нужно. В широком смысле, в метафоричном понимании, учебно-профессиональная субъектность студента вуза – это «сдвиг» в поведении в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе, в учебно-профессиональных действиях, в формировании компетенций им самим же активированный и самостоятельно выстроенный. Быть личностью в студенческом возрасте означает, прежде всего, быть субъектом учебно-профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная субъектность студента начинает проявляться каждый раз тогда, когда студент «включает» в своем развитии такие психологические индикаторы субъектности или «самости» как: саморазвитие, самостоятельность, самодеятельность, самовоспитание, самоактуализация, самореализация, самопрезентация, самоотверженность, самоотдача и пр.. Это все механизмы, которые связаны с самостоятельностью или «само» (инициатива, надситуативная активность, креативность, ответственность, совесть, рефлексия и т.п.). Это означает, что студент как субъект учебно-профессиональной деятельности готов самостоятельно инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых и высоких результатов.

Специфика образовательного процесса в вузе по созданию педагогических условий для становления субъек-

тности студента заключается в учете такого психологического механизма, как реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) двух развивающих явлений. Прежде всего, развитие субъектности студента предполагает постоянное саморазвитие, которое является условием развития субъектной включенности студента, уровня развития его субъектного и психического в структуре личности. Поэтому для студента быть субъектом учебно-профессиональной деятельности – это интегративная, и в то же время, внутренне существенная характеристика человеческой реальности в целом. Субъектность студента в своем онтогенетическом контексте открывается как становящаяся иерархия способов самоопределения в мире образования и в самом себе. Внутренняя организация субъекта включает в себя психологические структуры, обеспечивающие человеку возможность быть, в первую очередь, субъектом собственной жизнедеятельности. В студенческие годы студент становится субъектом учебно-профессиональной деятельности. Наиболее абстрактным выражением способа существования и принципом организации человеческой реальности выступает главная способность человека – способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни и всех формирующих сил субъектности [4]. Студент в учебно-профессиональной деятельности вступает в активное отношение к своему социальному опыту, к своим потенциальным мотивам, побуждениям, к особенностям своего характера,

способностям и продуктам своей деятельности. Субъектность студента проявляется в «распредмечивании» самого себя в процессе учебной деятельности. Не случайно, в рамках теории социального научения, разработанной Д.Роттером, субъект образовательной деятельности рассматривается как активное создание, добывающееся своих целей и создающее стратегию поведения в течение всей жизни [8].

Итак, трансформация категории «субъекта» в психологии и далее в профессиональной педагогике и интеграция в рамках структурно-генетического и субъектно-деятельностного подходов к развитию личности и его индивидуальности позволило нам определить ряд системных показателей феномена субъектности студента:

1. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности проявляется первично на уровне самобытности через личностное качество быть субъектом деятельности и означает быть самим собой, оставаясь при этом человеком, в лучшем понимании этого слова, и лишь вторично на уровне неординарности (отличаться от других).

2. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности рассматривается как индивидуальное единообразие, а затем как индивидуальное своеобразие.

3. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности развивается сначала в контексте субъектного единства, а затем как межсубъектная единственность.

Источники:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М.: Воронеж, 1999. 224 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 1999. 232 с.

3. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 623 с.

4. Мухаметзянова Ф.Г. Формирующие силы субъектности студента. Казань: ЮЛАКС, 2007. 156 с.

5. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Изд-во «Смысл», 2010. 559 с.

6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

7. Татенко В.А. Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности. Казань: ЮЛАКС, 2004. С. 5-22.

8. Rotter, J.W. Social learning and clinical psychology [Text]. New York, NY: Oxford University Press, 1954. P. 23-38.

References:

1. Abul'hanova K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti. M.: Voronej, 1999. 224 s.

2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 1999. 232 s.

3. Brushlinskiy A.V. Izbranny'e psihologicheskie trudy'. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. 623 s.

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

5. Petrovskiy V.A. Chelovek nad situatsiyey. M.: Izd-vo «Smy'sl», 2010. 559 s.

6. Rubinshteyn C.L. By'tie i soznanie. Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2003. 512 s.

7. Tatenko V.A. Predmet i metod psihologicheskoy nauki: sub'ektnaya paradigma // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya sub'ekta deyatel'nosti. Kazan': YULAKS, 2004. S. 5-22.

8. Rotter, J.W. Social learning and clinical psychology [Text]. New York, NY: Oxford University Press, 1954. P. 23-38.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 159.942

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ИХ ДИНАМИКИ У СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СПАСАТЕЛЬНОЙ И ПОЖАРНОЙ СЛУЖБ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

Р.С. Бакиров

В статье приводятся данные исследования эмоционально-волевых особенностей сотрудников государственных спасательной и пожарной служб. Проведен сравнительный анализ характеристик эмоционально-волевой сферы среди данных двух подразделений МЧС. Прослежена динамика данных характеристик в процессе прохождения ими реабилитации.

Ключевые слова: *экстремальные условия труда, эмоционально-волевые особенности, реабилитация.*

Изучение психологических последствий воздействия экстремальных ситуаций на сотрудников МЧС является актуальной задачей. Теоретический анализ публикаций по представленной теме [2; 3; 4], а также проведенное нами эмпирическое исследование [1] показало, что сотрудники, подверженные влиянию экстремальных условий профессиональной службы, обладают особенностями эмоционально-волевой сферы по сравнению с представителями остальных профессий, не относящихся к перечню экстремальных. Цель данного исследования – сравнить динамику эмоционально-волевых характеристик у сотрудников государственной пожарной (ГПС) и государственной спасательной (ГСС) служб в процессе реабилитации.

В исследовании мы изучали особенности и динамику эмоционально-волевых характеристик личности сотрудников МЧС: сформированность посттравматического стрессового расстройства, нервно-психическое состояние и эмоциональное выгорание, ока-

зывающие непосредственное влияние на эффективность выполнения служебных обязанностей. Для изучения данных характеристик применялись анкетирование, тестирование и проективные методы исследования: опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий (И.О.Котенев), Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко), Метод цветовых выборов (М.Люшер). Выборка исследования составила 98 человек в возрасте от 19 до 55 лет. Средний возраст респондентов 32 года. Из них 51 спасатель и 47 сотрудников ГПС (все мужчины), направленные нахождение плановой реабилитации в Реабилитационный центр им. Ш.С.Каратая.

Анализ особенностей эмоционально-волевой сферы сотрудников государственных спасательной и пожарных служб на этапе поступления в реабилитационный центр показал наличие специфики особенностей и динамики изучаемых характеристик в зависимости от структурного

подразделения МЧС, к которому они относятся. Сравнительно-сопоставительный анализ выраженности компонентов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и структурный анализ компонентов ПТСР показал, что у сотрудников ГПС стресс больше соматизируется, в то время как у спасателей он генерализуется через тревожность. В обоих случаях изолированным компонентом является агрессивные тенденции: для спасателей более характерны приступы ярости, для сотрудников ГПС – агрессивность. Исходя из структурно-сопоставительного анализа на основании ПТСР и оценки эмоционального выгорания можно сделать вывод, что если у спасателей стресс психологизирован и выражается прежде всего через тревожность, личностную отстраненность и экономию эмоций, то у сотрудников ГПС он выражается в соматизации – психосоматоформных и психовегетативных нарушениях.

Сравнение характеристик нервно-психического состояния спасателей и сотрудников ГПС показало, что у сотрудников ГПС несколько более выражено отклонение от аутогенной нормы и более высокие показатели тревоги. Статистический анализ сравнения частоты встречаемости крайних значений выраженности внутриличностного конфликта с использованием критерия углового преобразования Фишера показал, что различия в частоте встречаемости имеются, несмотря на то, что достоверность различий относится к низкому уровню ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,3$; $\varphi_{\text{крит.}} = 1,29$ при $p < 0,09$, то есть $\varphi_{\text{эмп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$).

Качественный анализ данных по методике М.Люшера позволил выяснить некоторые различия в характеристиках внутриличностного

конфликта сотрудников ГПС и ГСС. В группе спасателей причины, вызывающие тревогу и приводящие к внутриличностному конфликту разнообразны. При этом значительную долю конфликтов вызывает сопротивление ограничениям. Специфическим для данной группы является потребность в установлении четких регламентированных условий их жизнедеятельности и сопротивление ситуациям, трактуемым как неоднозначные. У сотрудников ГПС спектр переживаний, вызывающих тревогу более узок, в основном возникает в результате необходимости сопротивления внешним воздействиям, истощенности и страха перед новыми разочарованиями. При этом необходимо отметить, что в группе сотрудников ГПС с большим преобладанием доминирует первая причина, а последняя – страх перспективы является специфичной и характерна только для данной группы. Исходя из качественной сравнительной характеристики способов компенсации между спасателями и сотрудниками ГПС не обнаружено значимых различий. Тем не менее, спасатели несколько чаще используют бегство в мир иллюзий и фантазий, а сотрудники ГПС предпочитают позицию невключенности в социальный контекст и отгороженности. Сравнительный анализ нервно-психического состояния спасателей и сотрудников ГПС показал, что среди сотрудников ГПС частота встречаемости крайних дезадаптивных состояний, обусловленных отклонением от аутогенной нормы, недостаточностью психических и физических ресурсов, а также внутриличностной напряженностью, значительно выше.

Как показал анализ типов отношения к болезни, среди спасателей в

3 раза чаще встречаются респонденты, относящиеся к эргопатическому типу, и в 2 раза реже респонденты, относящиеся к гармоничному типу по сравнению с сотрудниками ГПС. И у спасателей, и у сотрудников ГПС, преобладает число респондентов с аназогнозическим типом реагирования на болезнь. Сравнение средних значений показало, что достоверные различия обнаружены по типам тревожный, ипохондрический и сенситивный. У сотрудников ГПС данные типы более выражены.

В результате реабилитации у спасателей снизились такие характеристики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) как нарушения памяти ($z=2,43$ при $p<0,01$; $t=2,88$ при $\alpha <0,001$) и непрошенные воспоминания ($z=2,8$ при $p<0,01$; $t=2,85$ при $\alpha <0,001$). Динамика ПТСР у сотрудников ГПС связана с уси-

нием сверхбдительности ($z=2,01$ при $p<0,01$; $t=2,38$ при $\alpha <0,01$). При этом сверхбдительность является одним из доминирующих показателей – сопротивление системы. Остальные доминирующие показатели – приступы ярости и агрессивность также в обеих группах имеют тенденцию к повышению. То есть, если у спасателей мы наблюдаем положительную динамику тех показателей, которые у них и так были ниже, чем у контрольной группы и сотрудников ГПС, то у сотрудников ГПС – большее сопротивление системы к изменениям.

Рассмотрим динамику нервно-психических характеристик спасателей и сотрудников ГПС. У спасателей, несмотря на общую тенденцию снижения показателей изменения не существенны и статистически не подтвердились (рис.1).

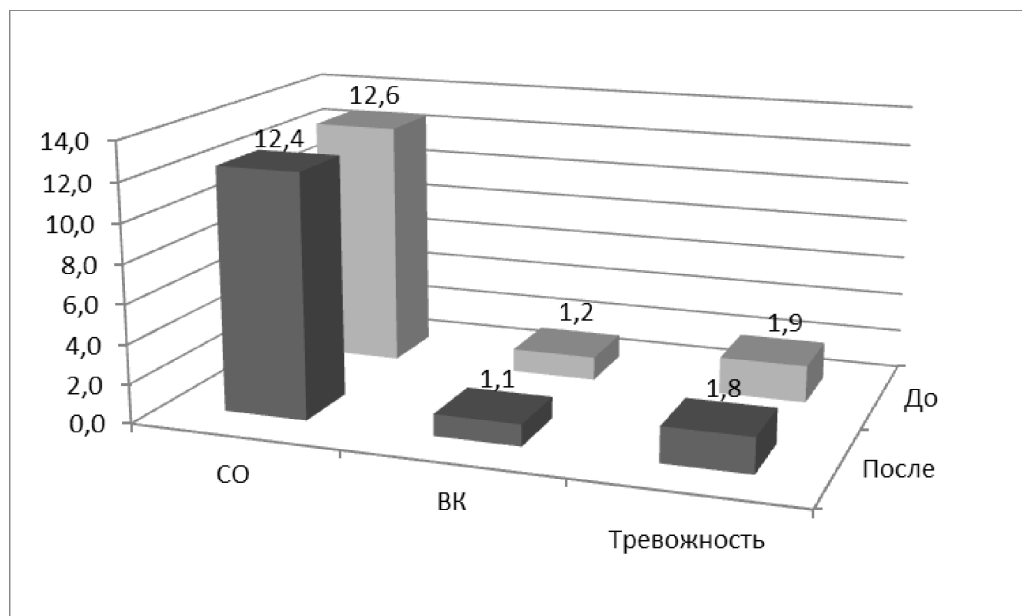


Рис. 1. Динамика показателей нервно-психического состояния, характеризующих работоспособность спасателей до и после реабилитации

У сотрудников ГПС изменения более очевидны (рис.2).
нервно-психического состояния бо-

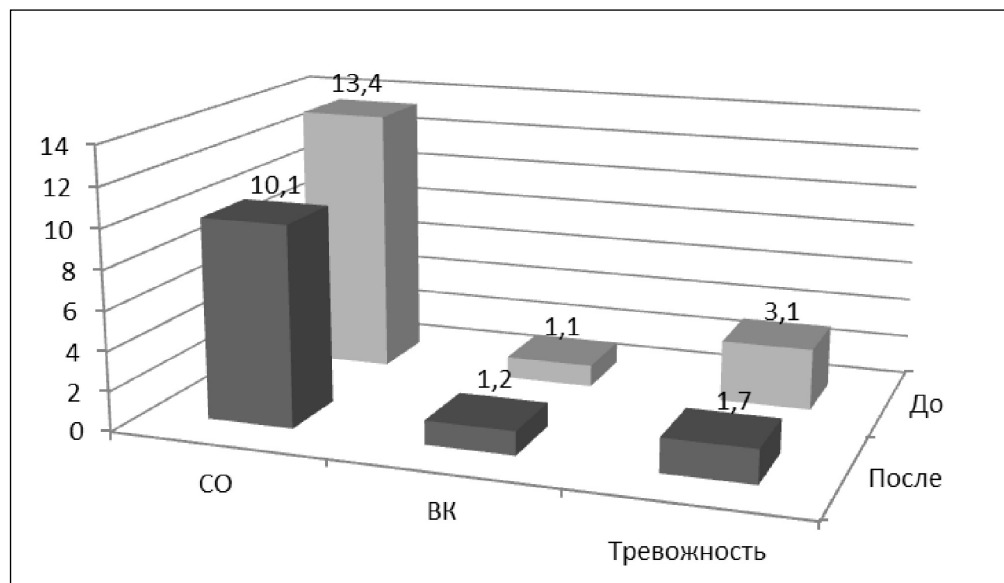


Рис. 2. Динамика показателей нервно-психического состояния, характеризующих работоспособность сотрудников ГПС, до и после реабилитации

Примечание: СО – суммарное отклонение от аутогенной нормы, ВК – вегетативный коэффициент

При этом отметим, что у сотрудников ГПС произошло повышение эффективности мобилизации и сосредоточения при выполнении деятельности (показатель СО: $z = 2,78$ при $p < 0,005$; $t = 3,39$ при $\alpha < 0,001$). Также статистически подтверждено снижение тревожности ($z = 2,75$ при $p < 0,005$; $t = 3,44$ при $\alpha < 0,001$).

Отметим, что если у спасателей отмечалось незначительное понижение среднего показателя вегетативного коэффициента, то у сотрудников ГПС после реабилитации прослеживается тенденция к повышению среднего показателя по вегетативному коэффициенту, то есть в результате реабили-

тации оптимальная мобилизация физических и психических ресурсов у спасателей достигается больше за счет снижения избыточного возбуждения и суетливости, а у сотрудников ГПС за счет снижения переутомления и истощения.

Таким образом, изучение динамики социально-психологической надежности по основным характеристикам нервно-психического состояния спасателей и сотрудников ГПС, показало, что в результате реабилитации в обеих группах возросла психофизиологическая готовность к выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях. При этом отметим,

что у сотрудников ГПС, у которых отмечались достоверно более выраженные проблемы с самочувствием и сниженная работоспособность, положительная динамика состояния выражена более отчетлива по сравнению со спасателями, достоверность изменения показателей нервно-психического состояния которой подтвердить статистически не удалось.

Анализ динамики компонентов эмоционального выгорания показал, что у спасателей не отмечается достоверных сдвигов. При этом из рисунка видно, что наряду с понижением выраженности большинства компонентов, прослеживается тенденция к усилению эмоционально-нравственной дезориентации и эмоционального дефицита.

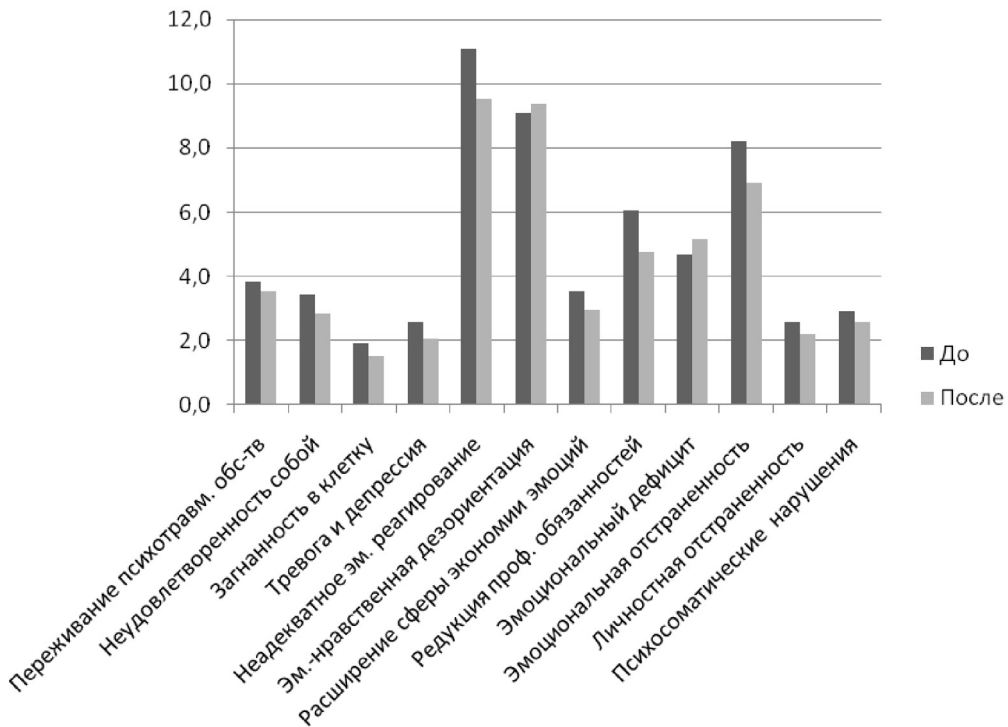


Рис. 3. Динамика компонентов эмоционального выгорания спасателей в результате реабилитации

У сотрудников ГПС динамика компонентов эмоционального выгорания более выражена и связана со снижением переживания обстоятельств ПТСР ($z=2,02$ при $p < 0,05$) и эмоционального дефицита ($z=2,2$ при $p < 0,0$; $t=2,13$ при $\alpha < 0,05$).

Отметим, что по отношению к показателю «эмоциональный дефицит» у исследуемых групп наблюдается противоположная динамика. У сотрудников ГПС, у которых эмоциональный дефицит выше, отмечается тенденция к понижению, а у спасателей, у ко-

торых эмоциональный дефицит ниже – тенденция к повышению. В данном случае наблюдается приведение сис-

темы эмоционального выгорания в определенный баланс.

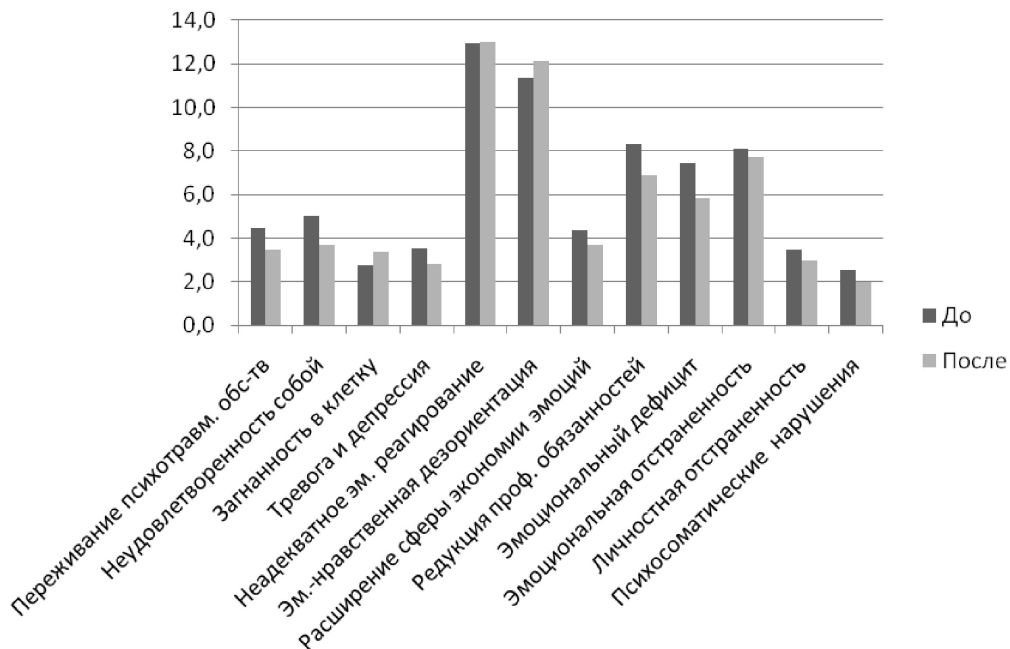


Рис. 4. Динамика компонентов эмоционального выгорания сотрудников ГПС в результате реабилитации

Изучая динамику отношения к болезни до и после реабилитации необходимо отметить, что у спасателей она выражена сильнее и в большинстве случаев связана со снижением неадаптивных форм поведения.

У сотрудников ГПС отмечаются те же тенденции, однако они значительно менее выражены и статистически свидетельствуют скорее об отсутствии изменений отношения к болезни в группе. Таким образом, спасатели более поддаются коррекции отношения к болезни, чем сотрудники ГПС.

Выводы:

1. Сравнительный анализ исследуемых групп показал, что на этапе

поступления в реабилитационный центр у сотрудников ГПС более выражено снижение профессиональной эффективности и работоспособности.

2. Различия в особенностях эмоционального реагирования исследуемых групп обнаруживаются при анализе особенностей компенсации ПТСР и эмоционального выгорания – в их системообразующих элементах. Если у спасателей системообразующими элементами ПТСР являются депрессия и тревожность, то у сотрудников ГПС – депрессия и нарушение памяти и концентрации внимания.

3. Компенсация у спасателей осуществляется за счет тревожности с од-

ной стороны и минимизации эмоциональных переживаний, с другой, при этом в обоих случаях мы имеем дело со спецификой эмоционального реагирования на стресс, в то время как у сотрудников ГПС компенсация связана с психосоматическими и психовегетативными нарушениями, нарушениями памяти и концентрации внимания.

4. У спасателей положительная динамика связана с когнитивно-волевым компонентом (улучшением работы когнитивных функций, повышение компонентов мотивационной структуры, коррекция отношения к болезни), а у сотрудников ГПС по характеристикам нервно-психического и эмоционального состояний (снижение отклонения от аутогенной нормы, тревоги, переживания обстоятельств ПТСР и эмоционального дефицита).

Вышесказанное подчеркивает неоднозначность и многоаспектность поднятой проблемы и необходимость ее дальнейшего комплексного исследования. Полученная информация имеет практическую значимость для составления психокоррекционных программ и оказания квалифицированных услуг по сохранению и восстановлению психического и физического здоровья сотрудников МЧС, от деятельности которых во многом зависит эффективность обеспечения безопасности жизненной среды.

Источники:

1. Бакиров Р.С. Специфика посттравматического стрессового расстройства у сотрудников ГПС и спасателей связанная с влиянием экстремальных факторов служебной деятельности // Материалы 2-ой

Всероссийской научно-практической конференции «Личность в экстремальных условиях». Петропавловск-Камчатский, 15-17 октября, 2012. С.17-23.

2. Подвойский В.П. Теоретические основы исследования профессиональной деформации // Сборник научных трудов «Профессиональная деформация и проблемы профессионализма», 2001. № 2.

3. Пунанова Ю.В. Профессиональная деформация: понятие и условия возникновения // Сборник научных трудов «Профессиональная деформация и проблемы профессионализма», 2000. № 1.

4. Смирнов В.Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: Монография. М., 2003.

References:

1. Bakirov R.S. Specifica posttraumaticeskogo stressovogo rasstroystva u sotrudnikov GPS i spasateley svyazannaya s vliyaniem e'kstremal'ny'h faktorov slujebnoy deyatel'nosti // Materialy' 2-oy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Lichnost' v e'kstremal'ny'h usloviyah». Petropavlovsk-Kamchatskiy, 15-17 oktyabrya, 2012. S.17-23.

2. Podvoyskiy V.P. Teoreticheskie osnovy' issledovaniya professional'noy deformacii // Sbornik nauchny'h trudov «Professional'naya deformaciya i problemy' professionalizma», 2001. №2.

3. Punanova YU.V. Professional'naya deformaciya: ponyatie i usloviya vozniknoveniya // Sbornik nauchny'h trudov «Professional'naya deformaciya i problemy' professionalizma», 2000. №1.

4. Smirnov V.N. Osobennosti professional'noy e'kstremal'no-psihologicheskoy podgotovkisotrudnikovspecial'ny'hpodrazdeleniy organov vnutrennih del: Monografiya. M., 2003.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ГРАЖДАН В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СИСТЕМОЙ ЭЛЕКТРОННОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

А.Р. Гайнутдинов

В статье представлена совокупность методических, организационных, правовых, финансовых и технологических мероприятий, направленных на достижение качественно нового уровня оперативности и удобства получения гражданами медицинских услуг.

***Ключевые слова:** социально-психологическая удовлетворенность, электронное здравоохранение, взаимодействие, население, медицинский персонал.*

Проблема внедрения современных информационных систем в здравоохранение на сегодняшний день особенно актуальна, так как основной целью данных мероприятий является повышение качества медицинского обслуживания населения на основе развития и использования информационных и телекоммуникационных технологий. В ходе разработки Проекта информатизации здравоохранения Ульяновской области был проведен анализ состояния инфраструктуры, материально-технического обеспечения учреждений здравоохранения, кадрового состава отделов АСУ лечебных учреждений; составлен прогноз расходов на содержание инфраструктуры по информатизации на период после 2013 года. Проект был сформирован в соответствии с «Концепцией создания единой государственной информационной системы в сфере здравоохранения», на основании решения

заседания президиума Совета при Президенте РФ по развитию информационного общества в РФ 22.12.2010 и в соответствии с «Методическими рекомендациями по составу прикладных компонентов регионального уровня единой информационной системы в сфере здравоохранения, а также функциональными требованиями к ним, обязательными для создания в 2011-2012 годах в рамках реализации региональных программ модернизации здравоохранения» [1].

По нашему мнению, в аспекте социально-психологической удовлетворенности граждан в процессе взаимодействия с системой электронного здравоохранения информатизация здравоохранения представляет собой совокупность методических, организационных, правовых, финансовых и технологических мероприятий, направленных на достижение качественно нового уровня оперативности

и удобства получения гражданами медицинских услуг. Цель нашего исследования – на примере Ульяновской области изучить социально-психологическую удовлетворенность населения в процессе взаимодействия с электронным здравоохранением, определить социально-психологические механизмы формирования удовлетворенности населения в процессе взаимодействия с электронным здравоохранением и разработать концептуальную модель состояния социально-психологической удовлетворенности населения взаимодействием с электронным здравоохранением, включающую оценку ее результативности и пути совершенствования.

В связи со стремительным развитием электронных систем и их внедрением во все сферы человеческой жизни становится актуальным на основе анализа теоретико-методологических основ проблемы социально-психологической удовлетворенности процессом взаимодействия населения с электронным здравоохранением определить социально-психологическую сущность данного процесса. Нами предложено разработать систему индикативных показателей степени социально-психологической удовлетворенности взаимодействием с электронным здравоохранением, осуществить структурную и факторную операционализацию исследуемых понятий на данном этапе. Назрела насущная необходимость своевременно осуществить социально-психологическое исследование со-

стояния удовлетворенности личности (врачей и пациентов) взаимодействием с электронным здравоохранением.

Нами выявлена система факторов, оказывающих влияние на удовлетворенность личности взаимодействием с электронным здравоохранением; определены основные психологические барьеры, снижающие уровень удовлетворенности личности взаимодействием с электронным здравоохранением, на основе полученных данных социально-психологического исследования проблем удовлетворенности личности взаимодействием с электронным здравоохранением, разработаны практические рекомендации по совершенствованию процессов взаимодействия. Мы предполагаем, что степень и уровень удовлетворенности личности взаимодействием с электронным здравоохранением зависят от профессиональной подготовленности медицинских работников и соответствия представлений личности о характере и содержании работы электронного здравоохранения. Чем выше уровень запросов у личности к работе здравоохранения в целом, тем меньше будет удовлетворенность процессом взаимодействия с электронным здравоохранением, чем выше социальные ожидания о работе самой электронной системы, тем больше требований к электронному здравоохранению и удовлетворенность может оказаться низкой.

В современных условиях удовлетворенность процессом взаимодействия

с электронным здравоохранением может быть повышена путем снижения психологических барьеров в процессе взаимодействия личности с электронными медицинскими услугами. Нами использованы социально-психологические методы сбора первичной информации: анализ документов и опрос (анкетирование и беседа), тестирование, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, а также методики изучения и прогнозирования социально-психологического состояния удовлетворенности личности. Основные методы сбора первичной психологической информации: метод анализа документов, беседа, тестирование, экспертный опрос. Эмпирическую базу составили официальные статистические данные Министерства здравоохранения Ульяновской области, ГАУЗ «Медицинский информационно-аналитический центр» УО, результаты социологических, психологических исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными, а также материалы социально-психологического исследования, в котором приняли участие 856 человек за период 2010-2012 годы [2].

Удовлетворенность потребителей является важным показателем в системе управления качеством, и стандарты ИСО уделяют ей большое внимание, считая, что качество – это удовлетворение потребностей клиентов. Установлено, что министерство здравоохранения Ульяновской области приступило к реализации пи-

лотного проекта по информатизации «Электронная регистратура». Уже с середины декабря в областной клинической больнице на прием к специалистам можно записываться через интернет. Реализацию проекта решено начать с крупнейшей больницы области, поскольку достаточно большое количество жителей сельских районов нуждаются в консультациях «узких» специалистов-медиков. В настоящее время уже подключено 29 лечебных учреждений. Услугами «электронной регистратуры» воспользовалось более 40 тысяч жителей области.

Выявлено, что в 25 ЛПУ внедрены «Регистрация и учет обслуживаемых граждан»; «Управление взаиморасчетами за оказанную медицинскую помощь»; «Анализ деятельности и формирование отчетности»; в 23 ЛПУ – «Запись пациентов на обслуживание, управление занятостью ресурсов и распределение потоков пациентов в лечебно-профилактическом учреждении»; в 14 ЛПУ – «Ведение электронных амбулаторных карт пациентов»; в 9 ЛПУ – «Ведение электронных стационарных карт пациентов».

По достижении минимальных значений использования информационно – коммуникационных технологий в государственных и муниципальных медицинских учреждениях дополнительно планируется к 2012 году во всех лечебных учреждениях Ульяновской области, работающих в системе ОМС, автоматизация следующих функций: «Регистрация и учет

обслуживаемых граждан»; «Управление взаиморасчетами за оказанную медицинскую помощь»; «Анализ деятельности и формирование отчетности»; «Запись пациентов на обслуживание, управление занятостью ресурсов и распределение потоков пациентов в лечебно-профилактическом учреждении»; «Система персонифицированного учета лекарственного обеспечения».

Запись на прием в среднем занимает 15 секунд, на данном этапе воспользоваться этой услугой смогут центральные районные больницы при записи своих пациентов к специалистам областной больницы.

После 15 февраля 2011 года проект включит в себя еще несколько лечебных учреждений города Ульяновска. Учитывая опыт запуска «Электронной регистратуры» в этих учреждениях, проект распространится на все больницы и поликлиники области, включая ЦРБ в муниципальных образованиях. В интернете будет открыт портал для самостоятельной записи жителей на прием к врачам. Установлено, что введение «Электронной регистратуры» помогает избегать очередей в поликлиниках. Пациенты, не выходя из дома, могут записываться на прием к специалистам и приходить в назначенное время, не ожидая в коридорах больниц, пока врач освободится и сможет их принять.

Информатизация здравоохранения – это одна из важнейших частей областной целевой программы «Мо-

дернизация здравоохранения Ульяновской области на 2011-2012 годы», которая в настоящее время проходит окончательное согласование в Минздравсоцразвития РФ. Для ее реализации необходимо обеспечить лечебно-профилактические учреждения компьютерным и серверным оборудованием, сетевой инфраструктурой, специализированным программным обеспечением, а также организовать защищенную корпоративную сеть передачи данных. Реализация мероприятий планируется в 2 этапа. На первом этапе созданы локальные вычислительные сети и центр обработки данных, организована бесперебойная связь между объектами здравоохранения и центром обработки данных. На втором этапе внедрена единая электронная регистратура и разработан информационный портал для записи на прием к врачу через интернет.

Выявлено, что термин «Электронное здравоохранение» уже давно не вызывает удивления у ульяновцев. Это, скорее всего, уже норма жизни. Несмотря на то, что электронная очередь в больницах появилась всего с 2012 года, сейчас эта услуга пользуется огромной популярностью среди жителей города и особенно области. Сегодня пациентам импонирует, что они идут к врачам в точно назначенное время.

В настоящее время в городе автоматизировано более 600 рабочих мест для врачей, смонтировано 150 информационных табло над дверями

кабинетов, установлен 31 терминал, обучено более 500 человек. Однако, в процессе реализации проекта «Электронное здравоохранение» разработчики столкнулись с проблемами, и выявлены моменты неудовлетворенности пациентов и врачей. К примеру, дозвониться до колл-центра пациентам удается не всегда. Также много времени у врачей уходит на заполнение статистических талонов. Но все недоработки в скором времени будут устранены. Полученный опыт в области модернизации здравоохранения в ближайшее время будут перенимать и другие районы РФ.

Изучена социально-психологическая удовлетворенность информационными системами, реализующими сервисы «Электронного здравоохранения»: «Центральное хранилище медицинских карт пациентов», «Регистр врачей», «Справочник медикаментов», «Электронный рецепт и Электронная аптека» и другие. Внедрение указанных информационных систем позволит решить целый ряд комплексных задач в системе здравоохранения. Прежде всего, повышение качества медицинской помощи. Ведение медицинской карты пациента в электронном виде исключит потерю данных о пациенте, позволит оперативно получать информацию о пациенте (в том числе в экстренных случаях), формировать лист ожидания на получение труднодоступных видов медицинской помощи. Во-вторых, это повысит эффективность управления. Деятель-

ность лечебных учреждений в целом и отдельных врачей в частности станет прозрачной и доступной для оценки руководством лечебных учреждений, муниципального образования, республики. Стоит отметить, что первичной компьютерной грамотности обучено 576 сотрудников учреждений здравоохранения. В-третьих, происходит снижение затрат учреждений. За счет автоматизации процедур проверки, формирования отчетности снижается вероятность ошибок в оказании медицинской помощи и формировании реестров счетов. В-четвертых, это повысит удобство для пациентов, у которых появляется значительное количество новых возможностей: просмотр в сети Интернет информации об учреждении, оказываемых им услугах (как бесплатных, так и платных) и врачах; поиск и заказ лекарств в аптеках; получение информации о выписанных лекарствах и поиск более дешевых аналогов; просмотр готовности результатов анализов; ведение личного кабинета, в том числе кабинета семьи; напоминание о графике необходимых посещений и осмотров (например, прохождение флюорографии); новости и информация от управления здравоохранения. Граждане высказали высокую удовлетворенность в том, что лечебные учреждения региона имеют возможность предварительно записывать пациентов, направленных для обследования в консультативную поликлинику Областной клинической больницы и консультативный центр

Областной детской клинической больницы посредством системы «удалённой записи». Данной услугой воспользовались порядка 29 тысяч пациентов.

Первоочередной задачей модернизации является конкретизация гарантий оказания медицинской помощи населению. Граждане должны знать, в каких случаях, какую и в каком объёме могут получить бесплатную медицинскую помощь, а государство должно обеспечить оказание такой медицинской помощи. Это две неразрывные составляющие. До конца года планируется запустить подобную электронную регистратуру во всех лечебно-профилактических учреждениях, оказывающих амбулаторно-поликлиническую помощь. В скором будущем ульяновцев ждет еще одно новшество. Вместо привычной бумажной амбулаторной карточки у пациентов появятся электронные карты. И больным не придется ездить из одного лечебного учреждения в другой. Например, за справкой об анализах или прививках. Нами предлагаются некоторые рекомендации повышения социально-психологической удовлетворенности клиентов:

1. Вовлеченность. Удовлетворенность клиентов является обязательным требованием ряда международных стандартов по качеству. Однако некоторые сотрудники воспринимают это требование как менее важное, чем качественное выполнение заказов. Поскольку удовлетворенность клиентов занимает важное место в каждой

системе качества, все сотрудники и участники электронного здравоохранения должны активно содействовать этому процессу.

2. Планирование. Чтобы правильно проводить отслеживание, потребуется время и планирование. Прежде чем собирать информацию, следует разработать подходящие методы отслеживания. Плохое планирование выдаст неадекватную информацию, которую будет трудно интерпретировать.

3. Знания. Для разработки используемых для отслеживания методов требуются специальные знания. Если нет людей с такими знаниями, то стоит направить сотрудника на специальные курсы или нанять консультанта.

4. Ресурсы. Сам процесс отслеживания электронной системы не требует значительных ресурсов, но занимает некоторое время. Это время можно сократить, если иметь калькуляторы, компьютеры и доступ к Интернету.

Выводы:

1. Удовлетворенность личности процессом взаимодействия с здравоохранением посредством информационных технологий, есть взаимодействие в системе «личность – информационная среда»; удовлетворенность как личностных, так и общественных (групповых, организационных) потребностей обеспечивается в результате достижения и поддержания динамического равновесия в процессе взаимодействия.

2. Степень и уровень удовлетворенности личности взаимодействием с электронным здравоохранением зависят от профессиональной подготовленности медицинских работников и соответствием представлений личности о характере и содержании электронной медицинской услуги.

3. Основными направлениями формирования удовлетворенности личности процессом взаимодействия с электронным здравоохранением Ульяновской области являются: формирование в структуре мотивационно-ценностного ядра медицинских работников ценности – значимость труда по удовлетворению потребностей населения; оптимизация корпоративной культурой использования информационной технологии в организации оказания медицинской помощи, повышение профессиональной мотивации врачей и средних медицинских работников, совершенствование групповых условий деятельности в учреждениях здравоохранения.

Взаимодействие электронных медицинских карт, системы регистрации и оповещения позволит нацелить жи-

телей не на лечение, а на профилактику заболеваний. В настоящий момент ведётся отладка программного обеспечения и портал работает в тестовом режиме с ограниченным функционалом: медицинская карта, электронная карта, больница, поликлиника, расписание врачей, расписание специалистов, записаться на прием, приём, прием врача, медицина, центр здравоохранения, здоровье, картотека, женская консультация, прием жалоб, вызов врача на дом.

Источники:

1. Портал контактного центра МИАЦ Ульяновской области.
2. Контактный центр здравоохранения Ульяновской области. «Электронная запись на приём».

References:

1. Portal kontaktnogo centra MIAC Ul'yanovskoy oblasti.
2. Kontaktny'y centr zdavoohraneniya Ul'yanovskoy oblasti. «E`lektronnaya zapis' na prie'm».

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 159.9.075

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

К.Г. Ренина

В статье проанализированы результаты исследования изменения предпочтений типов изобразительного пространства студентами-художниками педагогического вуза, изменения черт личности, уровня самоактуализации и их корреляционные связи в зависимости от курса обучения, а также описана возможность применения данных результатов в педагогической практике.

Ключевые слова: *изобразительное пространство картины, самоактуализация, черты личности, творческая деятельность в группах.*

Для подтверждения теории о том, что изобразительное пространство картины является формой проявления самоактуализации студентов в процессе творческой деятельности в период обучения в вузе, и что предпочтения того или иного типа изобразительного пространства зависит от черт личности студента, было проведено исследование на базе ФГБОУ ВПО ПГСГА на кафедре изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Исследование включало изучение особенностей личности с помощью теста Р.Б.Кэттела [2], самоактуализации студентов по тесту САТ [1] и предпочтения типов изобразительного пространства картины студентами-художниками при помощи ранжирования картин. Выявленная взаимосвязь

особенностей личности и предпочтения типов пространства, а также изученный процесс самоактуализации в образовательной среде вуза позволяет использовать эти данные в практике подготовки студентов-художников педагогического Вуза.

В результате исследования мы получили следующие данные – на втором курсе студенты предпочитают камерное и кулисное пространство и еще не теряют интерес к открытому пространству. На третьем курсе появляется повышенный интерес к хаотичному и абстрактному пространству, но постепенно снижается интерес к открытому пространству, также мы видим общее повышение уровня самоактуализации к третьему и пятому курсам, что совпадает с явным прояв-

лением интереса к абстрактному типу пространства. Четверокурсники опять проявляют интерес к камерному, куливному и лабиринтному пространству.

Экспериментальным путем была доказана корреляционная связь по критерию Спирмена [3] между чертами личности и предпочтением типов изобразительного пространства. Различные черты личности также проявляются на разных курсах обучения: у студентов третьего курса проявляются такие черты личности, которые имеют корреляционные связи с предпочтением типа пространства: G (Сознательность) и I (независимость) находятся в прямой зависимости с предпочтением абстрактного пространства. M (Творческий, артистичный) и N (Социально опытный, сообразительный) находятся в прямой зависимости с предпочтением хаотичного пространства. Q1 (Вольнодумно либеральный) находится в обратной зависимости с предпочтением открытого пространства (именно этот тип пространства начинает становиться менее привлекательным для студентов 3 курса). Q2 (Предпочитающий собственные решения, самодостаточный) находится в прямой зависимости с предпочтением хаотичного пространства. F4 (Независимость) находится в прямой зависимости с предпочтением хаотичного пространства и обратной зависимости с предпочтением открытого

пространства, что подтверждает различия предпочтений типов изобразительного пространства в зависимости от курса обучения. Именно к третьему курсу мы наблюдаем повышение интереса к абстрактному и хаотичному типам пространства и спад интереса к открытому типу изобразительного пространства именно из-за проявления данных черт личности. На четвертом курсе продолжается спад интереса к открытому пространству, что связано с более ярким проявлением таких черт личности, как F3 (Стабильность, решительность, ориентирован на очевидное, явное) и F4 (независимость, агрессивность). Проявление стабильности (F3) у студентов четвертого курса также объясняет интерес к камерному типу пространства.

Если объединить результаты исследования корреляционных связей предпочтения типов изобразительного пространства картины и черт личности в зависимости от курса обучения, то можно описать личностные характеристики студентов, которые предпочитают тот или иной тип изобразительного пространства картины. Как следствие мы можем прогнозировать интерес к типам пространства и наоборот, изучив предпочтения студентов, мы можем проанализировать и его особенности личности, выявить слабые стороны, что необходимо учитывать в учебном процессе.

Исходя из изменения предпочтения от курса к курсу, можно предложить студентам первого, второго и четвертого курсов задания с использованием только реалистичных типов пространства, с акцентом на использование линейной перспективы. Третьему и пятому курсу можно дать задания на широкие философские рассуждения и эксперименты с абстрактным, хаотичным и открытым типом пространств. Однако и на данных курсах могут быть студенты, не входящие в общую группу, их можно выявить по тесту Р.Кэттела и, основываясь на проявленных чертах личности, предложить им индивидуальные задания.

Данные рекомендации подходят для дисциплины «Композиция», которая идет на всех курсах обучения, и направлена на изучение компоновки в формате, применении различных средств выразительности и законов композиции, развитие мышления и индивидуальной точки зрения в искусстве. Дисциплина «Теория пространственного построения» идет на четвертом и пятом курсах обучения и более детально изучает изобразительное пространство картины как создание образа в сюжетно-тематической композиции. В процессе проведения исследования были проведены теоретические и практические задания по данной дисциплине. На четвертом курсе студенты изучали историю формирования понятия и концепций изоб-

разительного пространства картины. Далее изучали классификацию пространства, факторы, формирующие виды и типы изобразительного пространства картины. На практических занятиях студенты применяли знания, полученные в теории: они выполняли эскизы к композиции с применением разных типов изобразительного пространства, а также выполняли художественно-пластические анализы картин соответствующих определенным видам изобразительного пространства [5]. На пятом курсе студенты настроены на выполнение выпускной квалификационной дипломной работы и распыление их творческой деятельности на другие темы видится неэффективным, поэтому в рамках дисциплины «теория пространственного построения» подразумевается продолжение работы над дипломными эскизами. Студентам предлагается выполнение эскизов на тему диплома с применением различных типов изобразительного пространства или их совмещения. Используя таблицу с особенностями личности, соответствующие предпочтениям типов изобразительного пространства, можно выявить студентов-«абстракционистов». Так как дипломная работа подразумевает выполнение картины в реалистичных техниках, то возникнет конфликт потребности студента выразить свои эмоции через абстрактные формы. Студенты, предпочитающие

направленный тип пространства, могут разнообразить свою работу, выполнив эскизы с применением схем построения кулисного и лабиринтного типов изобразительного пространства. Связь черт личности и предпочтения последних двух типов пространства мы не выявили, но так как направленное пространство лежит в основе построения и того и другого типов изобразительного пространства, можно предположить, что данным студентам не составит эмоционального напряжения выполнения этих эскизов.

Используя результаты исследования можно объединить студентов в группы по общности интересов к типам пространства и индивидуальным личностным особенностям. При работах над эскизами студенты могут работать в группах, используя методику «мозгового штурма». Студенты обсуждают детали эскизов, подают идеи для создания композиции друг другу и затем каждый из них выполняет свою композицию в материале (графическом или живописном, в зависимости от идеи и сюжета). Использование подобных методов (кейс-метод, мозговой штурм, дискуссионный клуб, составление портфолио творческих работ и др.) доказало свою эффективность в педагогической практике и для развития творческой активности студентов нехудожественных специальностей [4, с.177].

Источники:

1. *Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.* Самоактуализационный тест. М. : Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.
2. Лучшие психологические тесты / сост. М.В. Оленникова. М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2010. 639 с.
3. *Сидоренко Е.* Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 350 с.
4. *Суворова Г.М., Картавых М.А.* Средства развития творческой активности студентов в процессе профессиональной реализации// Ярославский педагогический вестник, 2011. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 176-180.
5. *Филиппов Ю.И.* Композиция в живописи. Самара: СГПУ, 2005. 96 с.

References:

1. *Gozman L.YA., Kroz M.V., Latinskaya M.V.* Samoaktualizacionny'y test. M. : Ros. ped. agentstvo, 1995. 43 s.
2. *Luchshie psihologicheskie testy' / sost. M.V. Olennikova.* M. : AST ; SPb. : Sova, 2010. 639 s.
3. *Sidorenko E.* Metody' matematicheskoy obrabotki v psihologii. Sankt-Peterburg: Rech', 2007. 350 s.
4. *Suvorova G.M., Kartavy'h M.A.* Sredstva razvitiya tvorcheskoy aktivnosti studentov v processe professional'noy realizacii// YAroslavskiy pedagogicheskiy

vestnik, 2011. № 1. Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). S. 176-180.

5. *Filippov YU.I.* Kompoziciya v jivopisi. Samara: SGPU, 2005. 96 s.

Зарегистрирована: 19.09.2013

УДК 81:372.881(045)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А.Г. Горбунов

На основе результатов исследований отечественных и зарубежных авторов определены некоторые принципы реализации образовательной технологии, направленной на формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нелингвистического профиля, так как существует необходимость восполнить недостаточный уровень сформированности дискурсивной компетенции обучающихся в вузе, что позволит повысить эффективность учебного процесса через адекватное поставленной коммуникационной задаче непосредственное речевое взаимодействие в условиях учебного занятия.

Ключевые слова: дискурс; дискурсивная компетенция; принципы речевого взаимодействия; технология формирования.

В настоящее время высшая школа столкнулась с необходимостью оказывать обучающимся на неязыковых направлениях содействие в преодолении затруднения, которое они испытывают при речевом взаимодействии разного уровня сложности в процессе обучения. Если при подготовке письменных работ, являющихся частью учебной программы на неязыковых направлениях, мы отмечаем, в основном, удовлетворительное качество, то при непосредственном устном рече-

вом взаимодействии в условиях учебного занятия значительная часть студентов демонстрирует низкий уровень готовности и способности к решению поставленной перед ними учебной коммуникативной задачи.

Ещё более удручающее положение мы наблюдаем при обучении иностранному языку. Испытывая затруднение в общении на родном языке, обучающиеся часто не видят для себя никакой перспективы научиться

речевому взаимодействию на иностранном.

Такое положение дел объясняется отсутствием или недостаточной сформированностью дискурсивной компетенции, которая в значительной степени определяет способность студента воспринимать и порождать монологический / диалогический / полилогический дискурс и на родном, и на иностранном языках. Как показывает обзор учебно-методических комплексов, формированию дискурсивной компетенции обучающихся не уделяется должного внимания. Отметим, что необходимость формирования иноязычной дискурсивной компетенции, в частности, обусловлена прагматическими аспектами современной реформирующейся в соответствии с Болонскими соглашениями российской образовательной среды. Как отмечает Н.И.Алмазова, дискурсивная компетенция является целью системы современного образования в области обучения иностранным языкам [1], что в связи с необходимостью разработки эффективных образовательных технологий в сфере коммуникации придаёт дискурсу непреходящее значение. В статье наряду с общими принципами формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения в качестве компонента образовательной технологии, направленной на повышение уровня речевой компетенции обучающихся, освещены некоторые принципы формирования иноязычной

дискурсивной компетенции студентов нефилологического профиля.

Состоявшаяся дихотомия устной и письменной речи берёт начало в 1970-1980-х гг., когда отечественные исследователи обратили внимание на существенные различия между устным и письменным модусом дискурса. Тогда были описаны многие принципиально важные явления устного языка и определены основные подходы к его изучению: *генетический*, который рассматривает письменный язык как явление искусственное и вторичное по отношению к устному языку и определяет его как особый вид деятельности (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия и др.); и *функциональный*, который наделяет письменный язык свойством первостепенной важности в силу того, что письменная речь является принадлежностью общества в целом, а устная речь – принадлежностью каждого человека в отдельности (В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, Л.В.Щерба и др.). Таким образом, вслед за А.А.Леонтьевым письменную речь можно определить как форму речи, имеющую графическую реализацию и обладающую определённой структурной организацией отличной от организации устной речи [6].

Рассматривая структуру организации письменного и устного языков, мы понимаем, что основным различием между ними является несовпадение единиц, на которые делится поток устной речи и письменный текст [5]. В этой связи отметим, что во второй

половине XX века традиционные подходы в изучении языка уже не позволяли разрешить многие вопросы языкознания и заставили исследователей обратиться за ответами в смежные области знаний, например, психологию, социологию, культурологию и т.д., что, в частности, привело к созданию нового научного направления – психолингвистики, во многом объяснившей сложные процессы, происходящие в нашем сознании при порождении письменного и устного дискурса.

Как наука психолингвистика сформировалась сравнительно недавно, но это ни в коей мере не умаляет значение состоявшихся в этой области открытий. От лингвистики её отличают, во-первых, фактор среды коммуникации, в которой конструируются и воспринимаются речевые ситуации, во-вторых, фактор человека, воспринимающего и порождающего речь. Заметим, что при анализе речевого произведения с позиций психолингвистики в центре внимания всегда оказывается языковая личность, её речемыслительная деятельность «как способ отражения действительности в сознании <...> с помощью элементов системы языка» [2, с.13].

Существующие модели порождения устной речи (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Ф.Кайнци и др.) или жанровых схем (У.Лабов, У.Чейф), хотя и имеют расхождение в системе понятий, однако признают за устной речью характеристику жёстко структурированного высказыва-

ния. При этом, процесс порождения и устного, и письменного высказывания рассматривается как процесс порождения текста. Мы рассматриваем текст как дискурс, так как и устному, и письменному тексту присущи системные характеристики дискурса (по А.А.Кирику).

Нам представляется интересной в этом отношении предложенная отечественными исследователями трёхфазная структура речевого действия: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля. Фаза планирования включает формирование речевой интенции, которая находится в прямой зависимости от мотива и других факторов, а также от речевого субъективного кода. А.А.Леонтьев полагает, что в границах этой фазы формируется замысел или программа речевого высказывания.

Н.И.Жинкин считает, что данный этап порождения высказывания заставляет продуцента обращаться к «<...> элементам предметно-изобразительного кода, которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предложения» [4, с.93]. На этом этапе важно уметь ориентироваться в среде общения и правильно оценивать условия коммуникационной среды, что является доминирующим умением в процессе непосредственного речевого взаимодействия. Развитие умения ориентироваться в среде коммуникации, где партнёрами являются члены того или иного дискурсивного сообщества,

формируется, по мнению Е.Ф.Тарасова «<...> в процессе естественной социализации личности, в рамках которого усваивается культура общества» [8, с.16]. Фаза осуществления речевого действия, по сути, представляет собой реализацию программы речевого высказывания и зависит от умения коммуниканта обращаться к речевым клише и автоматизмам.

Последняя фаза – фаза контроля или посткоммуникативный этап общения – осуществляется на уровне определения общего семантического образа высказывания и подразумевает общую оценку состоявшегося речевого взаимодействия. На этом этапе коммуниканту необходимо удостовериться в том, что была достигнута цель общения, и определить уровень эффективности своего высказывания.

В этой связи для нас представляют интерес результаты проведённого У.Чейфом исследования. Сопоставляя два корпуса дискурсов – устного и письменного, У.Чейф пришёл к следующему выводу: режим устной и письменной речи обусловлен разными временными режимами: при устном дискурсе, в отличие от письменного, порождение и понимание происходят синхронизированно. Также, в устном дискурсе имеет место явление фрагментации, т. е. речь порождается толчками, порциями, квантами, или так называемыми просодическими единицами, которые, как правило, отделены друг от друга паузами, имеют признаки просодической завершенности и ав-

тономности и совпадают с простыми предикациями, или клаузами (clause). Устному дискурсу, как утверждает У.Чейф, не свойственна интеграция предикаций в сложные предложения и прочие синтаксические конструкции и объединения, что, как правило, мы обнаруживаем в письменном [9].

Исследователь пришёл к выводу о том, что в отличие от письменного устный дискурс предполагает вовлечённость говорящего и адресата в ситуацию непосредственного речевого взаимодействия, которое имеет ярко выраженный эмоциональный окрас, что проявляется в использовании жестов и других невербальных средств коммуникации.

У.Чейф постулирует, что любой речевой акт контролируется нашим сознанием. Сознание, как утверждает исследователь, по своей природе фокусируется в каждый момент на каком-то фрагменте мира, элементе предметно-изобразительного кода, и этот фокус постоянно перемещается; причём, фокус сознания перемещается не плавно, а толчками, квантами. Эти кванты, чаще всего соизмеримы по объёму с одной предикацией и названы им интонационными единицами. Каждая интонационная единица отражает текущий фокус сознания, а паузы или другие просодические границы между ними соответствуют переходам сознания говорящего от одного фокуса к другому.

Таким образом, У.Чейф сформулировал ограничение, при котором

интонационная единица содержит только один элемент новой информации, что исключает понятие «предложение» из концепции речевого потока. Такой взгляд на процесс порождения устного высказывания с позиций психолингвистики обуславливает когнитивную причину подобного ограничения и заключается в том, что обычный человек не способен активировать более одного элемента информации в рамках одного фокуса сознания. Такое обобщение, предложенное У.Чейфом, является одним из наиболее важных открытий, полученных в дискурс-анализе в начальные годы становления этой отрасли языкознания. Концепция У.Чейфа раскрывает также понятие топика высказывания, которое включает комплекс взаимосвязанных идей (референтов, событий, состояний), что позволяет объяснить феномен целостности дискурса, представленного монологом, диалогом или полилогом.

В этой связи необходимо отметить, что устная речь является необыкновенно сложным лингвосоциокультурным и междисциплинарным явлением, понимание и изучение которого способно помочь обучающимся преодолеть широкий спектр затруднений при речевом взаимодействии в условиях учебного процесса в вузе. Одним из главных затруднений является непонимание значительных различий между устной и письменной речью. При устном речевом взаимодействии в условиях учебного занятия обучающиеся, как правило, демонстрируют

«привязанность» к заранее подготовленному тексту по теме занятия и пытаются воспроизвести, иногда прочесть, фрагменты письменного текста дословно, что неприемлемо при устном речевом взаимодействии в условиях быстроменяющейся среды коммуникации. Затруднение, как правило, обусловлено отсутствием фазы планирования при подготовке речевого взаимодействия, что не позволяет обучающимся последовательно выстроить эпизоды высказывания. Более того, так как фокус сознания обучающегося не в состоянии охватить текст в полном объёме, его внимание рассеивается и не позволяет завершить фазу осуществления речевого взаимодействия. Таким образом, в условиях диалогического / полилогического взаимодействия несформированная дискурсивная компетенция в значительной степени повышает вероятность того, что замысел речевого взаимодействия в условиях учебного занятия не будет доведён до успешного завершения и не позволит обучающемуся в полной мере продемонстрировать свою подготовку по заданной теме.

С позиций социально-перцептивного подхода к формированию дискурсивной компетенции адекватная интерпретация коммуникативной задачи и способность к порождению устного дискурса как в условиях образовательной среды, так и в условиях повседневного общения, требует от обучающегося также способности декодировать и транслировать:

– сведения о культуре участника речевого взаимодействия и времени коммуникации (хронемика);

– цель и возможные последствия коммуникации (прагматика);

– жесты, мимику, телодвижения (кинесика);

– различные виды прикосновения в межличностном общении (такесика);

– сочетание запахов, цветов, звуков (сенсорика);

– стремление сохранить социальную дистанцию / границы личной зоны или наоборот, желание нарушить личное пространство участника речевого взаимодействия (проксемика);

– особенности произношения / речи участника речевого взаимодействия (фонетика);

– значение визуального контакта в процессе речевого взаимодействия (окулистика);

– сообразность способа осуществления речевого взаимодействия в данной социально, культурно, профессионально и идеологически детерминированной коммуникационной среде (этика) [7].

Итак, успех формирования у обучающегося способности порождать устную речь зависит от понимания важного отличия устной речи от письменной в силу того, что устная речь является, по сути, межличностным общением, в котором участвуют два и более коммуниканта, чья роль в модели коммуникации может меняться в границах ограниченного хронотопа и

степени формальности дискурса. Исследователи в области сопоставительного анализа устной и письменной речи соглашаются в том, что эта важная лингводидактическая характеристика устного дискурса не свойственна письменному языку, так как диалогической / полилогической речи свойственна спонтанность в силу её зависимости от коммуникативных ходов участников речевого взаимодействия, ей также присуща эмоциональность, экспрессивность и широкий диапазон невербальных средств, рекуррентных фраз и речевых клише.

В этой связи мы рассматриваем диалог / полилог как производные монологической речи. Хотя, исследователи в области теории речевых актов (Н.Д.Арутюнова, Е.В.Падучева, Р.О.Якобсон, Дж.Остин, М.Хэллидэй, К.Бюлер, Дж.Сёрл и др.) и определяют диалог как более сложное, чем монолог речевое умение, нам представляется более важным сформировать у обучающегося умение порождать монологическое высказывание, что является основой для последующего развития диалогической / полилогической речи как способности обучающегося к межличностному общению в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически детерминированной коммуникационной среды.

Н.Д.Гальскова и Н.И.Гез определяют монологическое высказывание как особое и сложное умение, формирование которого, так же как и формирование диалогической речи,

необходимо начинать с самого начала обучения языку [3, с.206]. По их мнению, формирование монологической речи требует особого подхода, направленного на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения высказывания, причём экстралингвистический контекст речевого взаимодействия должен соответствовать цели коммуникации, коммуникативной задаче или топику высказывания.

В процессе формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения следует учитывать, уровневую структуру (вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни) языковой личности обучающихся, а также типы их коммуникативных потребностей, которые могут быть определены как контакто-устанавливающие, информационные, воздействующие и т. д.

Типы коммуникативных потребностей при устном речевом взаимодействии в условиях учебного процесса, по нашему мнению, достаточно полно представлены в последней версии TOEFL-iBT, международного экзамена по английскому языку как иностранному. Мы определили, что для формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля при условии, что они знают и понимают системные характеристики дискурса в сфере устного общения, способны выбрать соотнесённую со средой коммуникации жанровую схе-

му, ф-стиль и определить свою роль в процессе речевого взаимодействия с позиции иерархии отношений между коммуникантами, необходимо развить умение:

1) понимать различные аспекты жизнедеятельности человека, а также события, явления общественно-политического, социально-культурного и профессионального характера с позиции межкультурной коммуникации;

2) мотивированно дать ответ на вопрос о своем сформировавшемся предпочтении и привести аргументы в пользу этого предпочтения;

3) подготовить сообщение, основанное на информации, полученной из письменного и / или устного текста (монолог / диалог / полилог);

4) соотнести или противопоставить информацию частного характера, полученную из письменного и / или устного текста (монолог / диалог / полилог), с основной темой, представленной в исходном тексте;

5) после прослушивания монолога / диалога / полилога понять и выделить основную проблему, с которой столкнулся один из участников речевого взаимодействия, и объяснить, почему для решения данной проблемы необходимо предпринять то или иное действие;

6) после прослушивания монолога / диалога / полилога представить его краткое содержание, отразив с помощью содержащихся в нём примеров основные положения прослушанного сообщения.

Мы полагаем, что предложенный перечень коммуникативных потребностей соответствуют наиболее распространенным в дискурсивных сообществах коммуникативным задачам и содержанию коммуникативной компетенции для успешного восприятия и порождения социо, культурно, профессионально и идеологически детерминированной ситуации коммуникации на иностранном языке.

Авторская технология содержит систему упражнений, выполнение которых помогает обучающемуся продемонстрировать:

- способность к адекватному восприятию коммуникативной задачи и порождению соответствующего речевого взаимодействия;

- способность к обобщению полученной информации в контексте ситуации коммуникации и парафразы исходного текстового материала; и

- способность к порождению высказывания, отвечающего параметрам коммуникационной среды и задачи, а также к выбору адекватного жанра и / или ф-стиля дискурса, т. е. способность к осуществлению речевого взаимодействия, в котором отражены или личный опыт коммуниканта, или соотнесенные с контекстом среды коммуникации обстоятельства.

В свете целей и задач, решаемых в процессе обучения иностранному языку, формирование готовности обучающихся к иноязычному общению предполагает овладение лингвистической, социолингвистической и прагмати-

ческой компетенцией. Основу прагматической компетенции составляют готовность и способность участников речевого взаимодействия анализировать и оценивать широкий диапазон речевых ситуаций, возникающих в ходе учебного процесса, и такие ситуации требуют от обучающихся способности принять адекватное среде коммуникации решение относительно своего речевого поведения и уметь контролировать свои речевые поступки (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.И. Карасик и др.).

Данные экспериментального обучения речевому взаимодействию на иностранном языке свидетельствуют в пользу эффективности такого подхода при формировании дискурсивной компетенции, но при условии, что успешное выполнение обучающимися когнитивно-коммуникативных задач, определяемых учебным процессом, тем не менее, также зависит от уровня общей компетенции обучающихся (эрудиция, межличностный опыт общения, социокультурные знания, приобретенная система ценностей и т. д.).

Источники

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 2003. 47 с.

2. Беянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. М.: Тривола. 2000. 248 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. М.: Издательский центр Академия. 2007. 336 с.

4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука. 1982. 159 с.

5. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания. М.: Институт языкознания АН СССР. 1964. С. 70-79.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение. 1969. 214 с.

7. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону: РГУ. 1986. 136 с.

8. Тарасов Е.Ф. Проблематика изучения, описания, моделирования речевого общения // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. М.: Наука. 1989. 142 с.

9. Chafe W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Spoken and written language: Exploring orality and literacy, ed. D. Tannen, Norwood: Ablex, 1982. pp. 35-54.

References:

1. Almazova N.I. Kognitivny'e aspekty' formirovaniya mejkul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazy'ku v neyazy'kovom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb. 2003. 47 s.

2. Belyanin V.P. Osnovy' psiholingvisticheskoy diagnostiki: modeli mira v literature. M.: Trivola. 2000. 248 s.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika. 1. Almazova N.I. Kognitivny'e aspekty' formirovaniya mejkul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazy'ku v neyazy'kovom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb. 2003. 47 s.

2. Belyanin V.P. Osnovy' psiholingvisticheskoy diagnostiki: modeli mira v literature. M.: Trivola. 2000. 248 s.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika. Uchebnoe posobie. M.: Izdatel'skiy centr Akademiya. 2007. 336 s.

4. Jinkin N.I. Rech' kak provodnik informacii. M.: Nauka. 1982. 159 s.

5. Leont'ev A.A. Nekotory'e voprosy' lingvisticheskoy teorii pis'ma // Voprosy' obsch'ego yazy'koznaniya. M.: Institut yazy'koznaniya AN SSSR. 1964. S. 70-79.

6. Leont'ev A.A. YAzy'k, rech', rechevaya deyatel'nost'. M.: Prosvesh'enie. 1969. 214 s.

7. Labunskaya V.A. Neverbal'noe povedenie. Rostov-na-Donu: RGU. 1986. 136 s.

8. Tarasov E.F. Problematika izucheniya, opisaniya, modelirovaniya rechevogo obsch'eniya // Lingvisticheskaya pragmatika i obsch'enie s E'VM. M.: Nauka. 1989. 142 s.

9. Chafe W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Spoken and written language: Exploring orality and literacy, ed. D. Tannen, Norwood: Ablex, 1982. pp. 35-54.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 82-93

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА XXI ВЕКА

О.А. Уткина

Уточнено понятие «детская литература XXI века». Рассмотрены функции и специфика детской литературы XXI века.

Ключевые слова: педагогическая направленность, детская субкультура, социокультурное явление, специфические особенности.

Во все времена педагоги считали, что детская литература имеет педагогическую направленность. Современные исследователи не всегда с этим соглашаются. Автор учебного пособия «Детская литература» З.А.Гриценко выдвигает мысль о том, что в настоящее время изменился мир детской литературы, а круг детского чтения и детская литература уже не считаются средством воспитания [1]. Однако нам хочется заметить, что многие взрослые, преследуя воспитательную цель, читают книги детям.

Наука о детской литературе сравнительно молода. Первый научно-критический опыт исторических очерков детской литературы был предпринят П.В.Засодимским в 1878 году. Однако первый фундаментальный труд вышел только в 1948 году – это «История русской детской литературы» А.П.Бабушкиной. Существуют различные точки зрения о понятии «детская литература». Наиболее распространенным является следующее: «детская литература – это комплекс произведений, созданных специально для детей с учетом психофизиологических особенностей их развития» [2]. Это понятие рассматривали также И.Н.Арзамасцева, Д.Л.Николаева, Е.Е.Зубарева, В.К.Сигов, В.А.Скрипкина и другие авторы.

Детская литература как часть общей литературы является искусством слова. Иначе говоря, детская литература – это то, что создано мастерами слова специально для детей [3]. Детская литература – это мир художественных произведений о том, что такое и кто такой ребенок, что такое его микрокосм и что такое его макрокосм, т.е. все, окружающее его [4]. Детская литература есть одно из социокультурных явлений, сопровождающих развитие в обществе детской субкультуры [5]. Это художественные, научно-художественные и научно-популярные произведения, написанные специально для детей – от дошкольного до старшего школьного возраста [6]. Её характеризуют как специфический род словесности [7]. Обычно в понятие детская литература включается и широкий круг произведений для взрослых, прочно вошедших в обиход детского чтения, прежде всего, произведения народного творчества и классиков [8]. Мы считаем, что детская литература – это средство формирования личности ребенка, эстетического и нравственного воспитания юных граждан. Она должна осуществлять связь с действительностью. И поэтому современная детская литература есть одно из социокультурных явлений, сопровождающих развитие в обществе

детской субкультуры. Но, к сожалению, она исчезает, когда дети получают образование, знакомятся с «большой культурой», культурой взрослых. В школе дети узнают о предлогах, приставках и ставят все на свои места. Дети школы №43 г. Ижевска открыли выставку созданных своими руками необычных по форме и содержанию книг, становясь при этом авторами, художниками, издателями. Мы считаем, что такое событие тоже является доказательством того, что детская литература есть одно из социокультурных явлений, сопровождающих развитие в обществе детской субкультуры.

Если детская литература «должна воспитывать», «сопровождать развитие», то естественно возникает вопрос: каковы же функции современной детской литературы. Педагоги, руководители детского чтения в силу своей социальной роли на первое место ставят *воспитательную и образовательную функции*, являющиеся первоосновой всякого учения. «Учение с наслаждением» кажется часто нонсенсом, соединением несоединимого, так как рядом с понятием «учение» по ассоциации возникает понятие «труд», а с понятием «наслаждение» – «отдых», «праздность». На самом деле «учение с наслаждением» – это синоним «учения с увлечением». Актуализация *коммуникативной функции*, в нашем представлении, привлечет юного читателя к книге, поможет лучше понять себя самого, научит выражать свои мысли и чувства (и здесь компьютер не соперник).

Несомненно, воспитание эстетического вкуса, чувства прекрасного, понимания истинного в художественной словесности – задача классической детской литературы. *Эстетическая*

функция обнаруживает свойства литературы как искусства слова [9]. Функция *гедонистическая* (наслаждения, удовольствия) усиливает каждую из вышеназванных функций. Выделение ее как самостоятельной заставляет и руководителей чтения фиксировать в художественном произведении «составляющие», которые позволяют достичь «эвристического» эффекта. Без учета функции наслаждения юный читатель становится читателем по принуждению и со временем отвращается от этого занятия [10]. Детская литература выполняет еще одну – *риторическую*. Ребенок в процессе чтения учится наслаждаться словом и произведением, он невольно оказывается в роли соавтора писателя. История литературы знает немало примеров того, как впечатления от чтения, полученные в детстве, возбуждали в будущих классиках дар сочинительства [11].

Современная детская литература формирует эстетический вкус, учит сочинять и, конечно учит делать это с удовольствием и без принуждения. Программа развития детской литературы должна воплощаться в произведениях с учетом возрастных особенностей детей. Исследователь Е.Е.Зубарева насчитывает четыре возрастные группы юных читателей: дошкольного, младшего школьного, среднего школьного и старшего школьного возраста. Книги, адресованные каждой из этих групп, имеют свои особенности [12]. Именно поэтому сюжет детских книг обычно имеет четкий стержень, не предполагает резких отступлений. Для него характерны, как правило, быстрая смена событий и занимательность.

Раскрытие характеров персонажей должно осуществляться предмет-

но и зримо, через их дела и поступки, так как ребенка больше всего привлекают действия героев. Требования к языку книг для детей связаны с задачей обогащения словаря юного читателя. Литературный язык, точный, образный, эмоциональный, согретый лиризмом, наиболее соответствует особенностям детского восприятия [13].

Специфика детской литературы обусловлена, в первую очередь, возрастом читателя. Чем меньше возраст, тем сильнее в произведении проявлены своеобразные черты, по которым можно безошибочно угадать, что оно адресовано ребенку. Вместе с растущим читателем «взрослеют» и его книжки, постепенно меняется вся система предпочтений [14]. Детская книга немыслима без иллюстраций, поэтому художник – полноправный соавтор детского писателя. Маленького читателя едва ли может увлечь сплошной буквенный текст без картинок. Дело в том, что ребенок первые сведения о мире получает не вербальным путем, а визуально и аудиально. Он приходит к книжным сокровищам, прежде усвоив речь и язык предметной среды. Первую книжку ребенок осваивает именно как предмет, ее вероятная судьба – погибнуть в его руках. Приобщение к книге означает для ребенка начало самостоятельной интеллектуальной жизни. Поначалу свойства книги проявляются для него через соединение рисунков и текстов в книжках-картинках, книжках-игрушках, причем визуальный образ привычнее и привлекательнее вербального. Но как только ребенок перейдет порог сложности в восприятии целого текста, рисунок будет играть уже вспомогательную роль, так как его возможности исчерпываются односторонним восприятием [15].

Мы считаем, что ребенок приобщается к книге через специфические издания: книжки-игрушки, книжки-малютки, книжки-восьмушки, которые помещаются в его маленькой ручке и порой находятся среди остальных его игрушек. Детская литература XXI века – это социокультурное явление, сопровождающее развитие детской субкультуры, не потерявшее свою воспитательную и образовательную функцию и имеющее специфические особенности, обусловленные возрастом читателей.

Источники:

1. Гриценко З.А. Детская литература: Учебное пособие. М.: «Академия», 2004. С.4.
2. Там же, С. 5.
3. Зубарева Е.Е., Сигов В.К., Скрипкина В.А. Детская литература: Учебник / Под ред. Е.Е.Зубаревой. М.: Высшая школа, 2004. С.8.
4. Арзамасцева И.Н., Николаева Д.Л.: Учебник. М.: «Академия»; Высшая школа, 2000. С.7.
5. Там же, С.8.
6. Большая Советская Энциклопедия. Т.8. М.,1987. С.7.
7. Большая Российская энциклопедия / Председатель научного ред. совета Ю.С.Осипов, отв. ред. С.Л.Кравец. М.: Научное издательство, 2007. С. 120.
8. Краткая литературная энциклопедия. Т.2. / Гл. ред. А.А.Сурков. М.: «Советская энциклопедия», 1964.
9. Минералов И.Г. Детская литература: Учебное пособие для вузов. Гуманитарное издательство центр. М.: ВЛАДОС. 2002. С.187.
10. Там же, С. 190.
11. Там же, С. 202.
12. Зубарева Е.Е., С. 9.
13. Там же, С. 12.

14. Арзамасцева И.Н., С. 9.

15. Там же, С. 10.

References:

1. *Gricenko Z.A.* Detskaya literatura: Uchebnoe posobie. M.: «Akademiya», 2004. S.4.

2. Там же, С. 5.

3. *Zubareva E.E., Sigov V.K., Skripkina V.A.* Detskaya literatura: Uchebnik / Pod red. E.E.Zubarevoy. M.: Vy'sshaya shkola, 2004. S.8.

4. *Arzamasceva I.N., Nikolaeva D.L.*: Uchebnik. M.: «Akademiya»; Vy'sshaya shkola, 2000. S.7.

5. Там же, С.8.

6. Bol'shaya Sovetskaya E`nciklopediya. T.8. M.,1987. S.7.

7. Bol'shaya Rossiyskaya e`nciklopediya / Predsedatel' nauchnogo red. sojeta YU.S.Osipov, otv. red. S.L.Kravec. M.: Nauchnoe izdatel'stvo, 2007. S. 120.

8. Kratkaya literaturnaya e`nciklopediya. T.2. / Gl. red. A.A.Surkov. M.: «Sovetskaya e`nciklopediya», 1964.

9. *Mineralov I.G.* Detskaya literatura: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Gumanitarnoe izdatel'stvo centr. M.: VLADOS. 2002. S.187.

10. Там же, С. 190.

11. Там же, С. 202.

12. Zubareva E.E., С. 9.

13. Там же, С. 12.

14. Arzamasceva I.N., С. 9.

15. Там же, С. 10.

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 34

НОВОЕ В ПРАВОВОМ СТАТУСЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНЫХ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е.М. Ибрагимова, М.Г. Ибрагимов

В статье раскрываются сущность и содержание понятий «педагогический работник», «иные работники»; отличительные особенности правового статуса педагогического работника как участника образовательного отношения и правового статуса субъекта гражданского права, касающиеся его основных субъектов: образовательных организаций, педагогических, руководящих и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. На основе анализа нового в правовом статусе педагогических и иных работников с учетом изменений в федеральном и региональном законодательстве об образовании сделан вывод о том, что образовательно-правовой статус педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на законодательном уровне сформирован не полностью, в должной мере не отражает специфику их роли и места в образовательных отношениях и нуждается в более детальной регламентации.

Ключевые слова: *новое федеральное и региональное законодательство об образовании; образовательная деятельность; правовой статус, педагогический работник; иные работники; организации, осуществляющие образовательную деятельность.*

В экономическом и социальном развитии государства, в обеспечении национальной безопасности решающая роль принадлежит образованию. Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. был направлен

на расширение автономии образовательных организаций (вариативность образовательных программ, многообразии видов и типов образовательных организаций). Новый Федеральный закон «Об образовании» от 29 дека-

бря 2012 года № 273-ФЗ направлен на усиление регулирующей роли государства в образовании. В нем четко прослеживается: 1) укрепление связи профессионального и высшего образования с экономикой; 2) укрупнение типологии программ, повышение доступности образования; 3) усиление адапционных свойств системы высшего образования; 4) шаг в сторону независимой оценки качества [1].

В теории образовательного права отмечается, что правовой статус педагогических работников носит комплексный характер. Впервые в базовом законе об образовании не только употребляется категория «правовой статус» (правовой статус руководителя организации, правовой статус педагогического работника), но и в ч.1 ст.1 47 раскрывается содержание последнего. Под правовым статусом педагогического работника понимается совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов РФ.

Содержание правового статуса составляют права и обязанности, характеризующие педагогических работников одновременно как субъектов и трудового, и образовательного права. При этом первичным является трудовой статус. Прежде чем заниматься педагогической деятельностью, спе-

циалист должен заключить трудовой договор с соответствующей образовательной организацией, быть принят на работу и допущен к занятиям.

Правовой статус педагогического работника как участника образовательного отношения отличается от правового статуса субъекта гражданского и административного права, в том числе и от правового положения государственного служащего, и от положения специалиста, который осуществляет какую-либо деятельность в пользу другого участника правоотношения в соответствии с заключенным гражданско-правовым договором.

Как отмечает В.М.Сырых [2], формально можно увидеть некоторое сходство между статусом педагогического работника как участника образовательного отношения со статусом специалиста, оказывающего какую-либо услугу другим лицам по правилам гражданского права. Более того, законодательство предоставляет педагогическому работнику право осуществлять образовательную деятельность в качестве индивидуальных предпринимателей (ст. 32 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Однако статус педагогического работника как участника образовательного отношения принципиально отличается от статуса любого субъекта гражданского права. Во-первых, педагогический работник вступает в образовательное отношение с обучающимися на основании трудового договора, заключенного между ним и образовательной

организацией, а не гражданско-правового договора. Поэтому у педагогического работника никак не могут появиться права и обязанности, характерные для статуса субъекта гражданского права. Во-вторых, образовательные отношения между конкретными обучающимися и педагогическими работниками возникают не на основе договора, заключенном между ними, а на основании решений, принимаемых образовательной организацией. Воля обучающихся, равно как и педагогических работников на возникновение и действие именно между ними образовательного отношения, таким образом, не выражается прямо и непосредственно. Педагогический работник, как правило, лишен права выбирать себе контингент обучающихся, равно как и обучающимся законодательство не предоставляет право выбора педагогических работников. Такая ситуация в гражданском праве невозможна, поскольку ее ведущим началом является принцип, согласно которому граждане и юридические лица приобретают свои гражданские права своей волей и в своем интересе и правомочны самостоятельно выбирать себе других партнеров в гражданских правоотношениях. В-третьих, педагогические работники обладают властными полномочиями в процессе организации и проведения занятий, а также аттестации обучающихся. Обучающиеся обязаны исполнять указания педагогических работников. В гражданском праве таких правоотношений не быва-

ет, поскольку их участники всегда выступают равноправными партнерами. Наличие у педагогических работников властных полномочия не дает оснований для их признания в качестве субъектов административного права – должностных лиц или государственных служащих. Согласно Федеральному закону «Об основах государственной службы Российской Федерации», эти должности существуют только в государственных органах. Работа служащих государственных, в том числе и образовательных организаций не признается государственной службой. Осуществляя государственную функцию, направленную на образование и воспитание молодого поколения, педагогические работники в Российской Федерации остаются лишь служащими соответствующих образовательных организаций.

Таким образом, правовой статус второго участника образовательного отношения – педагогических работников – полностью соответствует специфике этого отношения и не выходит за пределы образовательного права. В нем нет элементов, характерных для статуса субъектов гражданского или административного права.

В статье 2 Федерального закона впервые закреплено конкретное определение такого понятия как «педагогический работник». Это физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обя-

занности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности. Данное понятие трактуется в широком смысле, т.е. к педагогическим работникам относятся не только лица, занимающиеся образовательной деятельностью, но и воспитатели системы дошкольного образования, а также лица, ведущие преподавательскую деятельность в системе дополнительного образования. К сожалению, нет определения таких категорий работников, как «руководящие» и «иные работники», «научно-педагогические работники» организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Что касается последних, то в статье 50 Федерального закона определено, что в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ, предусматриваются должности педагогических работников и научных работников, которые относятся к научно-педагогическим работникам. Педагогические работники относятся к профессорско-преподавательскому составу указанных организаций. На сегодняшний день законодатель в нормативных правовых актах Российской Федерации ограничился только перечислением должностей научно-педагогического (профессорско-преподавательский состав, научные работники), инженерно-технического, административно-хозяйственного, производственного,

учебно-вспомогательного и иного персонала. К профессорско-преподавательским относятся должности декана факультета, заведующего кафедрой, профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента. Как видим, ректоры и проректоры вузов, руководители филиалов и институтов не включены в число научно-педагогических работников. Однако, как следует из смысла ст. 336 ТК РФ, названные категории должностных лиц входят в состав педагогических работников. В названной статье под заголовком «Дополнительные основания прекращения трудового договора с педагогическим работником» одно из оснований увольнения относится непосредственно к ректорам, проректорам [3].

Следует отметить, что Трудовой кодекс РФ в ст.331 лишь регулирует допуск к педагогической деятельности. Впервые в федеральном законе установлено, что для получения права на занятие педагогической деятельностью необходимо достижение конкретного образовательного ценза и соответствие определенным квалификационным требованиям. Согласно ст. 46 право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартах. Закон РФ «Об образовании», определяя указанный вопрос, содержал от-

ссылку к трудовому законодательству, которое в свою очередь указывало на типовые положения об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов, содержащие требования к образовательным цензам педагогических работников.

Между тем, введение подобных норм-дефиниций позволило бы прекратить дискуссию о том, кто имеет право считаться тем или иным работником, а кто нет. Под иным работником образовательной организации ст. 71 Проекта Постоянной комиссии СНГ рассматривает работника вспомогательной службы, непосредственно включенного в образовательный процесс (лаборанты, методисты, специалисты по профориентации и т.п.). В случаях, когда выполнение трудовых функций работником непосредственно не связано с образовательной деятельностью (службы коммунальных услуг, снабжения, ремонта, учета, медицинские службы и др.), работник не входит в категорию «иного работника образовательного учреждения».

По-иному понимает данную категорию работников В.М.Сырых. Под иными работниками образовательного учреждения (организации) он рассматривает лиц, выполняющих в данных учреждениях (организациях) свои основные трудовые функции, непосредственно связанные с обеспечением процесса воспитания и обучения или создающие необходимые условия и предпосылки для успешного осуществления данного процесса, относя

к ним также лиц, принадлежащих к категории административно-хозяйственного, инженерно-технического, производственного, учебно-вспомогательного и иного персонала [4]. С такой позицией согласен и А.Н.Козырин [5]. На наш взгляд, следует выделить отдельно друг от друга 2 категории лиц:

– лица, непосредственно связанные с обеспечением, процесса воспитания и обучения (лаборанты, методисты, тьюторы по профориентации и др.);

– лица, создающие необходимые условия и предпосылки для успешного осуществления процесса воспитания и обучения (административно-хозяйственный, инженерно-технический, производственный, учебно-вспомогательный и иной персонал) [6].

С учетом положений ст.46-52 нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», а также норм международного права, содержащихся в Рекомендации МОТ/ЮНЕСКО «О положении учителей» и Рекомендации ЮНЕСКО «О статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования», в главе «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющие образовательную деятельность» надлежит установить:

1) равное право всех членов общества без какой-либо дискриминации на доступ к профессиональной деятельности в сфере образования при наличии соответствующего образова-

тельного ценза компетентности и опыта работы. Восполняя пробел действующего законодательства, надо иметь исчерпывающий перечень составов преступлений, наличия судимости, которые препятствуют лицу заниматься образовательной деятельностью, а также перечень медицинских противопоказаний для работы в качестве педагогического и иного работника образовательной организации;

2) обязанности педагогических и иных работников образовательных организаций постоянно повышать свой профессиональный уровень, соблюдать действующее законодательство, нормы морали в обращении с обучающимися и иными участниками образовательных отношений; проводить мероприятия с обучающимися и их родителями, не предусмотренные учебным планом образовательной организации [7; 8].

Источники:

1. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013г. М.: Эксмо, 2013. 208 с.

2. Сырых В.М. Образовательное право как отрасль российского права // Вестник СГАП, 2006. №1 (46). С.6-12.

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ // Собрание законодательства РФ 2002 г. № 1 (ч.1). С.3.

4. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. М.: Изд-во «Готика», 2002. 400 с.

5. Козырин А.Н. Нормативно-правовое регулирование высшего и послевузовского профессионального образования в Российской Федерации: к вопросу о системе источников российского образовательного права // Право и образование, 2007. № 2. С.5-22.

6. Ибрагимов М.Г. Правовое регулирование отношений в сфере образования. Дисс. ... к.ю.н. Казань, 2012. 220 с.

7. Рекомендации МОТ/ЮНЕСКО о положении учителей (Париж, 5 октября 1966 г.) // Свод нормативных актов ЮНЕСКО. М., 1993

8. Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (Париж, 11 ноября 1997 г.).

References:

1. Novy'y zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii»: tekst s izm. i dop. na 2013g. M.: E'ksmo, 2013. 208 s.

2. Sy'ry'h V.M. Obrazovatel'noe pravo kak otrasl' rossiyskogo prava // Vestnik SGAP, 2006. №1 (46). S.6-12.

3. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federacii ot 30 dekabrya 2001 g. № 197-FZ // Sobranie zakonodatel'stva RF 2002 g. № 1 (ch.1). S.3.

4. Sy'ry'h V.M. Vvedenie v teoriyu obrazovatel'nogo prava. M.: Izd-vo «Gotika», 2002. 400 s.

5. Kozyrin A.N. Normativno-pravovoe regulirovanie vy'sshego i poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federacii: k voprosu o sisteme istochnikov rossiyskogo obrazovatel'nogo prava // Pravo i obrazovanie, 2007. № 2. S.5-22.

6. Ibragimov M.G. Pravovoe regulirovanie otnosheniy v sfere obrazovaniya. Diss. ... k.yu.n. Kazan', 2012. 220 s.

7. Rekomendacii MOT/YUNESKO o polozenii uchiteley (Parij, 5 oktyabrya 1966 g.) // Svod normativny'h aktov YUNESKO. M., 1993.

8. Rekomendacii o statuse prepodavatel'skih kadrov vy'sshih uchebny'h zavedeniy (Parij, 11 noyabrya 1997 g.).

Зарегистрирована: 09.09.2013

УДК 55 (092)

«МУСУЛЬМАНСКАЯ ТРУДОВАЯ ГРУППА»
КАК ОДИН ИЗ ВЕКТОРОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ЖИЗНИ ТЮРКО-МУСУЛЬМАН УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ
НАЧАЛА XX ВЕКА

Д.Ф. Галлямов

Первая Российская революция 1905-1907 гг. дала мощный толчок национально-освободительному движению среди мусульманских народов Империи. Важное место в общественно-политической жизни тюрко-мусульман заняла деятельность мусульманской фракции в имперском законодательном парламенте всех четырех созывов. В то же время необходимо помнить, что умеренная мусульманская фракция не всегда была единой. Во время работы Государственной Думе II созыва произошел раскол. Впервые в истории была создана «Мусульманская трудовая группа».

Ключевые слова: Государственная Дума, Х.Атласи, К.Хасанов, газета «Дума», мусульманская фракция.

Государственная дума II созыва выделялась тем, что в ней была создана самая многочисленная за всю историю законодательного собрания фракция мусульман из 36 депутатов. В I Государственной думе мусульманская группа, оформившаяся в самостоятельную фракцию 22 июня 1906 году, насчитывала 22 человека (еще 3 депутата-мусульманина вошли в состав интернациональной фракции автономистов, а выборы двоих были признаны не состоявшимися). Однако уже в Думе III созыва ее численность

сокращается до 9 депутатов, в IV думе и вовсе составляет 6 человек [4]. По составу Дума II созыва выглядела следующим образом: трудовая крестьянская фракция – 104 депутата, кадеты – 98, социал-демократическая фракция – 65, беспартийные – 50, польское коло – 46, фракция октябристов и группа умеренных – 44, социалисты-революционеры – 37, мусульманская фракция – 36, казачья группа – 17, народно-социалистическая фракция – 16, правых монархистов – 10.

Однако под влиянием сильно-го левого крыла парламента, а также идеологов тюрко-татарских эсеров Гаяза Исхаки и Фуада Туктарова из состава единой фракции в марте 1907 года выделяется самостоятельная «Мусульманская трудовая группа» из 6 депутатов [7, с. 165], которая вошла как особая подгруппа в думскую фракцию «трудовиков».

По свидетельству Г.Ибрагимова, Г.Исхаки и Ф.Туктаров «сыграли значительную роль в деле отделения этой мусульманской группы от основной мусульманской фракции». Ф.Туктаров был направлен в Санкт-Петербург для работы с народными избранниками. Перед ним была поставлена задача сформировать мусульманскую фракцию левой направленности. Он стал вдохновителем и создателем мусульманской трудовой группы». Но сам Ф.Туктаров нелестно отзывался о политическом и даже интеллектуальном уровне членов группы, считая их программу «мертворожденной». Трудовая группа («трудовики») была организована в апреле 1906 года группой депутатов от крестьян в I Государственной думе при участии деятелей бывшего Крестьянского союза. Трудовая группа отражала интересы широких слоев крестьянства.

«Мусульманская трудовая группа» сформировалась как группа аграрно-социалистического направления по идеологии близкой к «тангчылар». В начале 1906 года в Казани было официально объявлено о создании партии социалистов-революционеров. Орга-

низация объединялась вокруг газеты «Тан юлдузы» («Утренняя звезда»). Издание просуществовало шесть месяцев, и было запрещено властями в ноябре 1906 года. Его преемницей стала газета «Тавыш» («Голос»). В руководство входили Г.Исхаки, Ф.Туктаров и Ш.Мухамедьяров. Местные комитеты партии, признающие Казанскую организацию своим центром, возникли в Уфе, Оренбурге, Симбирске. Не имея четкой программы и устава, группа представляла собой в организованном отношении неустойчивое политическое образование [2, с. 99].

Если учесть, что тюрко-мусульмане Урало-Поволжья составляли в Думе 16 человек, то «думчылар» имели почти треть мест [6, с. 253]. От Уфимской губернии 1 из 7 – К.Г.Хасанов, от Казанской 1 из 4 – член бюджетной комиссии законодательного парламента Г.С.Бадамшин, в Вятской, Симбирской и Самарской по 1 из 1 – Х.С.Массагутов, А.А.Нежметдинов, Х.М.Атласов/Атласи. Также в состав группы вошел депутат от Бакинской губерний – З.Э.Зейналов.

Таким образом, группа объединила 3 представителей духовенства, в том числе муллу Х.Атласи, историк, педагог, религиозный и общественный деятель. Он был участником III Всероссийского мусульманского съезда от «тангчылар» – татарских социалистов-революционеров. На съезде Х.Атласи солидаризировался с либеральной позицией И.Гаспринского: «Давайте распространим вначале среди неграмотной, необразованной нации науки...»

дадим детям знания, необходимые для современности. Затем будем спорить по политическим вопросам». Будучи депутатом Государственной Думы II созыва Х.Атласи выпустил брошюру «Яна низам вэ голямаларымыз» («Новый закон и наши улемы». – Оренбург, 1906), где выступил за отмену Правил Министерства народного просвещения от 31 марта 1906 года «О печатании учебных книг и пособий в русской и национальной транскрипции» и национальной политики правительства. В 1909 году за это он был осужден, провел в заключении три месяца и был лишен звания муллы. На II Всероссийском мусульманском съезде в 1917 году он был избран членом Комиссии по выработке основ национально-культурной автономии мусульман тюрко-татар внутренней России и Сибири. Несмотря на аресты, в 1920-е годы он работал в школах Бугульминского кантона, безуспешно пытался создать в Бугульме медресе или курсы имамов. В 1929 году Х.Атласи был сослан на Соловки, освобожден в 1933 году, продолжил преподавание в Казани, но был вторично арестован в 1936 году и расстрелян.

Вследствие поражения Первой Российской либеральной революций 1905-1907 годов, парламент приобрел радикально-социалистическое большинство. Сторонники этого социалистического движения опирались на районы развитой сельской буржуазии, выступившей автономно от традиционной и либеральной элиты [6, с. 253].

Официальным политическим лидером «мусульманских трудовиков» и редактором печатного органа группы – газеты «Дума», стал К.Хасанов. В ноябре 1905 года он выступил инициатором создания местного учительского союза и на собрании учителей начальных школ Бураевской волости был избран делегатом на Всероссийский съезд Союза учителей и деятелей по народному образованию в Москве. В 1907 году он был избран депутатом Думы от башкирского населения Бирского уезда по крестьянской курии. После роспуска законодательного собрания К.Хасанов продолжил политическую деятельность. За статью «революционного» содержания, опубликованную в газете «Дума» К.Хасанов приговором Петербургской судебной палаты от 7 марта 1911 года был осужден и отбывал тюремное заключение в Казанской губернской тюрьме. После освобождения из заключения (в мае 1912 года) он принял активное участие в предвыборной кампании по выборам депутатов IV Государственной думы. Но его попытка выдвинуть свою кандидатуру в выборщики от крестьянской курии была пресечена жандармскими органами. До начала Первой мировой войны К.Хасанов работал страховым агентом в Казани, откуда в сентябре 1914 года за «пораженческие настроения» и «антирусскую пропаганду» был выслан на два года в Оренбург под гласный надзор полиции. В марте 1917 года стал членом Временного центрального бюро мусульман России

(Петроград). Был депутатом Национального Собрания мусульман внутренней России и Сибири («Милли Меджлис»), заседавшего в Уфе с 22 ноября 1917 по 11 января 1918 годы, на котором избран членом «Милли идары» – Национального управления тюрко-татар мусульман внутренней России и Сибири. Как один из активных сторонников национально-территориальной автономии тюркских народов в советское время обвинялся в «буржуазном национализме» и трижды подвергался арестам.

В первом номере «Думы» было опубликовано платформа трудовиков, носившая в основном декларативный характер «Дума» – газета, издававшаяся на татарском и азербайджанском языках в апреле-мае 1907 года. Всего вышло 6 номеров. По косвенным данным, фактическим редактором издания был Ф.Туктаров, исполнявший обязанности платного секретаря мусульманской фракции. Еще до начала работы Думы II созыва в казанских изданиях появлялись сведения о том, что татарские эсеры («тангисты») намерены наладить в столице издание новой газеты. Кроме К.Хасанова и Ф.Туктарова, авторами публикаций были Х.Атласи, Х.Массагутов, Г.Бадамшин, З.Зейналов, Ш.Ахмаров. Газета пропагандировала идеи трудовиков и освещала деятельность умеренной мусульманской фракции. Судьба газеты оказалась недолговечной, и после 6-го номера она была запрещена столичными властями «в админист-

ративном порядке с возбуждением судебного преследования и наложением ареста». В редакционной статье первого номера «Думы» члены группы заявляли, что их целью является борьба «за истинное счастье трудового народа». Они с удовлетворением отмечали, что «наконец-то классовая борьба русских и других народов не осталась бесследной для мусульман». Члены «Мусульманской трудовой группы» говорили о единой 20-миллионной нации российских мусульман. Основными задачами определялись реформа образования по европейскому образцу и аграрные преобразования. Газета критиковала «соглашательскую политику» парламента, ее зависимость от политического давления правительства и исполнение законодательным собранием лишь функции «советчика» [1].

Мусульманские трудовики вступили в полемику с основной, умеренной, фракцией, утверждая, что она защищает интересы только богачей («высшего класса»), критикуя ее за излишний либерализм и сотрудничество с буржуазными фракциями («кадетами» и «октябристами»). Следует отметить, в поддержку данной линии критики мусульманских трудовиков, что именно в процессе работы Государственной думы II созыва, депутаты умеренной мусульманской фракции изменили свою программу. Она была значительно скорректирована в сторону уменьшения радикализма и сосредоточилась в основном

на решении религиозно-культурных вопросов. Был опущен параграф о неприкосновенности частной собственности. В разделе «Государственный строй» было пропущено требование: «Министры... ответственны за свои действия перед собранием народных представителей», – этот краеугольный камень кадетской партии. Много поправок было внесено в раздел «Суд». В разделе «Крестьянский вопрос» был изъят параграф, требующий справедливого решения земельного, в том числе и переселенческого вопроса на окраинах государства. В программе фракций полностью отсутствовал раздел «Военные силы». При этом члены группы были сторонниками идеи, что для подлинного возрождения мусульман как полноценной нации необходимо организовать «мусульманскую трудовую партию», которая смогла бы отстаивать интересы широких масс трудового «магометанского» населения Российской империи.

Таким образом, «Думчылар», защищая интересы крестьянства, в целом выражали позиции национальной интеллигенции, молодого духовенства, мелкой и средней буржуазии, стремившихся к мобильности и повышению своего социального статуса. К тому же, в силу потери тюрко-мусульманами Урало-Поволжья (в частности, башкирами), наиболее плодородных земель, для национального крестьянства было традиционным стремление перехода к статусу более обеспеченных городских слоев и духовенства.

Аграрный вопрос для трудовиков-мусульман был той принципиальной проблемой, в решение, которой, они расходилось с основной мусульманской фракцией. Отражая настроения национальной деревни, группа поддерживала проект земельной реформы крестьянской фракции.

Однако в выступлении председателя «мусульманских трудовиков» К.Хасанова по аграрному вопросу эта принципиальная разница не видна. В его речи, как и в выступлениях других мусульманских депутатов, звучит протест против расхищения земель коренных народов национальных окраин, в частности, башкир [5]. Депутат из Оренбургской губернии Ш.Сайфетдинов внес от имени башкир заявление в аграрную комиссию II Государственной думы, в котором раскрывается история вотчинного права башкир, состояние башкирского землепользования в начале XX века. Касаясь проблемы расхищения башкирских земель, он дает оценку законам конца XIX века (от 20 апреля 1898 и 6 июня 1894 годов). В заявлении содержались предложения из семи пунктов, в которых обосновывается необходимость отмены указанных законов как несправедливых и издания нового законоположения.

К.Хасанов, в ответ на речь премьер-министра России П.А.Столыпина, посвященной обоснованию правительственного проекта аграрной реформы, требовал соблюдать права собственности на землю не только отдельных

частных лиц, но и, в частности, башкирских обществ [5].

Вследствие поражения Первой Российской революции и разгона Государственной думы II созыва «Мусульманская трудовая группа» и их общероссийские союзники-трудовики уходят с политической арены. После Третьеиюньского государственного переворота деятельность трудовиков на местах прекратилась. После Февральского государственного переворота объединились с народными социалистами (энесами) и образовали Трудовую народно-социалистическую партию на VI-м съезде трудовиков (июнь 1917 года). Партия поддерживала Временное правительство, а после Октябрьского государственного переворота заняла антибольшевистскую позицию, выступила на стороне контрреволюции и вскоре распалась.

Таким образом, формирование двух политических групп мусульман и принятие ими самостоятельных социальных программ говорит о том, что общественно-политическая жизнь тюрко-мусульман региона была далеко не однородна, в нем проявлялось яркое общественно-политическое различие [7, 170-171].

Источники:

1. *Гаффарова Ф.* ДУМАТЬ // «Татарстан», 2004. №7. [Электронный ресурс] <http://tatarica.narod.ru>.

2. *Ибрагимов Г.* Татары в революции 1905 года. Казань, 1926. С. 99, 222.

3. *Калмантаев Н.М.* Деятельность башкирских депутатов Государственной думы первого и второго созывов / Башкортостан и Россия: историко-правовые аспекты: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (5 декабря 2006 года). Ч. I. Уфа: РИО БашГУ, 2006.

4. *Кривов С.В.* Некоторые вопросы формирования мусульманской фракции в Государственной думе Российской империи (1906-1917 гг.). [Электронный ресурс] www.idmedina.ru.

5. Мусульманские депутаты Государственной думы России. С. 76-79.

6. *Хабутдинова М.* Мусульманская трудовая группа / Ислам на европейском Востоке. Энциклопедический словарь. Казань, 2004. С. 253.

7. *Ямаева Л.А.* Мусульманский либерализм начала XX века как общественно-политическое движение. Уфа, 2002. С. 165-167, 170-171.

References:

1. *Gaffarova F.* DUMAt' // «Tatarstan», 2004. №7. [E'lektrony'y'y resurs] <<http://tatarica.narod.ru/>>.

2. *Ibragimov G.* Tatory' v revolyucii 1905 goda. Kazan', 1926. S. 99, 222.

3. *Kalmantaev N.M.* Deyatel'nost' bashkirskih deputatov Gosudarstvennoy dumy' pervogo i vtorogo sozy'vov / Bashkortostan i Rossiya: istoriko-pravovy'e aspekty': Materialy' Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (5 dekabrya 2006 goda). CH. I. Ufa: RIO BashGU, 2006.

4. *Krivov S.V.* Nekotory'e voprosy' formirovaniya musul'manskoy frakcii v Gosudarstvennoy dume Rossiyskoy imperii (1906-

1917 gg.). [E'lektrony'y'y resurs] www. idmedina. ru.

5. Musul'manskie deputaty' Gosudarstvennoy dumy' Rossii. S. 76-79.

6. *Habutdinova M.* Musul'manskaya trudovaya gruppa / Islam na evropeyskom

Vostoke. E'nciklopedicheskiy slovar'. Kazan', 2004. S. 253.

7. *Yamaeva L.A.* Musul'manskiy liberalizm nachala HH veka kak obsch'estvenno-politicheskoe dvizhenie. Ufa, 2002. S. 165-167, 170-171.

Зарегистрирована: 29.07.2013

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеев Сергей Львович (г.Казань), заведующий кафедрой уголовного права ЧОУ ВПО «Академия социального образования», доцент. Тел.: 8-927-433-65-06. E-mail: tany_1313@mail.ru

Бакиров Рифкат Сайфуллович (г.Казань), директор ГМУ «Республиканский центр реабилитации МЧС Республики Татарстан имени Ш.С.Каратая», заслуженный врач Республики Татарстан. Телефон: (843) 543-19-70. E-mail: RifkatBakirof@tatar.ru

Богданова Лариса Геннадьевна (г.Бугульма), заместитель директора по научно-методической работе ГАОУ СПО «Бугульминский строительно-технический колледж», преподаватель психологии; аспирант ИПППО РАО. Тел.: 8-906-331-39-33, факс (85594) 4-72-42. E-mail: Larisab.20@mail.ru

Боговарова Вера Александровна (г.Казань), декан факультета НСПО ЧОУ ВПО АСО, доктор педагогических наук, профессор.

Бухараев Наиль Раисович (г.Казань), доцент кафедры технологий программирования Казанского (Приволжского) Федерального университета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института информатики АН РТ. Тел.: 8-905-310-21-58. E-mail: boukharay@gmail.com

Гайнутдинов Альберт Ренатович (г.Ульяновск), директор Ульяновского областного медицинского информационно-аналитического центра, соискатель ИППППО РАО. E-mail: 9173918731@mail.ru

Галлямов Динар Фатихович (г.Казань), преподаватель истории МРО УС-ПРО медресе «Мухаммадия». Тел.: 8-927-963-99-45. E-mail: amir2012@mail.ru

Горбунов Анатолий Геннадьевич (г.Ижевск), старший преподаватель кафедры профессионального иностранного языка для гуманитарных специальностей № 4 Факультета профессионального иностранного языка (ФПИЯ) ФГ-

БОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», соискатель. Тел.: (3412) 916-112; 916-164; 8-912-851-54-24. E-mail: vodka@udmnet.ru; amcen@udsu.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г.Казань), главный научный сотрудник ИППО РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ. Тел: 8-987-296-89-99. E-mail: angkazan@rambler.ru

Закиева Рафина Рафкатовна (г.Казань), аспирант 2 года обучения кафедры СМЭ Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ). Тел.: 8-927-415-33-76. E-mail: rafina@bk.ru

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович (г.Казань), заместитель директора ИППО РАО по научной работе, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

Ибрагимов Марат Гасангусейнович (г.Казань), прокурор отдела №4 управления по надзору за исполнением федерального законодательства Прокуратуры РТ, ассистент кафедры теории и методики обучения праву юридического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета (по совместительству), кандидат юридических наук. E-mail: marat_kzn@list.ru

Ибрагимова Елена Михайловна (г.Казань), заведующая кафедрой теории и методики обучения праву юридического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: timor2001@mail.ru

Камалеева Алсу Рауфовна (г. Казань), заведующая лабораторией общепрофессиональной и естественнонаучной подготовки в системе профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, доктор педагогических наук, доцент. Телефон (843) 542 63 24. E-mail: Kamaleyeva_Kazan@mail.ru

Кудаков Олег Робертович (г.Казань), старший научный сотрудник ИППО РАО, кандидат филологических наук, заместитель главного редактора «Казанского педагогического журнала». Тел.: 8-905-024-63-80. E-mail: kirchack_oleg@mail.ru

Любягина Ольга Анатольевна (г.Казань), старший преподаватель факультета среднего профессионального образования Университета управления «ТИС-БИ». Телефон: 8-906-111-41-09. E-mail: o.a.basova@mail.ru

Масленникова Валерия Шамильевна (г.Казань), заведующая лабораторией социализации и профессионального воспитания ИППО РАО, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: (843) 555-73-09.

Мингазизова Гульнара Гумяровна (г.Казань), доцент кафедры языковедения и иностранных языков Казанского юридического института МВД РФ, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-927-036-22-21. E-mail: gulnara.sadykova@mail.ru

Мухаметзянова Фариды Шамильевна (г.Казань), директор ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: (843) 555-66-54.

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г.Казань), начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования», доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-917-891-37-39. E-mail: florans955@mail.ru

Мифтахов Ильнур Ильдусович (г.Набережные Челны), аспирант ИППО РАО. Телефон: +7-927-243-85-98. E-mail: miftahov.ilnur@gmail.com

Никитина Ю.И. (г.Казань), ассистент кафедры медицинской и биологической физики КГМУ, аспирант ИППО РАО. Тел. 8-917-908-35-33. E-mail: junik2525@yandex.ru

Олейникова Ольга Николаевна (г.Москва), директор Центра изучения проблем профессионального образования, Президент Международной ассоциации профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор. Телефон: 8-495-972-35-90. E-mail: observatory@cvets.ru

Перепелкина Татьяна Владиславовна (с.Углезаводск, Сахалинская область), учитель начальных классов, аспирант Сахалинского государственного университета. Тел.: 8-962-122-61-64. E-mail: tanusha040879@mail.ru

Садыков Марат Фердинантович (г.Казань), доцент кафедры СМЭ Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ), кандидат физико-математических наук. Тел.: 8-903-307-55-40, sadykov@kgeu.ru

Сахиева Регина Геннадьевна (г.Казань), заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: SaxievaRG@mail.ru

Салимов Фарид Ибрагимович (г.Казань), доцент кафедры теоретической кибернетики Казанского (Приволжского) Федерального университета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института прикладной семиотики АН РТ. Тел.: 8-904-765-73-28.

Соколова Инна Имамовна (г.Казань), аспирантка ФГНУ ИППО РАО. Тел. 89047619367. E-mail: polnolynie@list.ru

Репина Ксения Геннадьевна (г.Самара), ассистент кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства Поволжской государственной социально гуманитарной академии, соискатель кафедры общей и социальной психологии Поволжской государственной социально гуманитарной академии (ПГСГА). Тел.: 8(917)168-00-70 E-mail: repinakg@yandex.ru

Туюшева Аделя Ильдусовна (г.Казань), директор по качеству Федерального казенного предприятия «Казанский государственный казенный пороховой завод», аспирантка ИППО РАО. Тел.: 8-917-223-59-67. E-mail: adil_t@mail.ru

Уткина Ольга Александровна (г.Ижевск), соискатель научной степени кандидата педагогических наук, член союза писателей Удмуртской Республики. E-mail: Actubba@yandex.ru

Хамидуллина Гузель Фердинантовна (г.Казань), тренер, доцент кафедры физвоспитания КНИТУ-КХТИ. E-mail: hg10678@mail.ru.

Храпаль Лариса Робертовна (г.Казань), заместитель директора по инновационному развитию ФГНУ «Институт педагогики и психология профессионального образования РАО» доктор педагогических наук.

Шарифзянова К.Ш. (г.Казань), старший преподаватель Приволжского Межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования К(П)ФУ.

Шигапова Наталья Вячеславовна (г.Казань), старший преподаватель кафедры теории и методики экологического и географического образования института экологии и географии К(П)ФУ. Телефон 890933066964. E-mail: zamderan@mail.ru

Щербаков Виктор Степанович (г.Казань), заведующий лабораторией методологии и теории профессионального образования ИППО РАО, кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: vik58top@rambler.ru

Юсупов Фарит Масгутович (г.Казань), доцент кафедры теории и методики обучения праву Казанского федерального университета, кандидат психологических наук. Телефон: 233-71-90. E-mail: Farit. Jusupov@kpfu.ru

ANNOTATIONS

S.L.Alekseev

SOCIO-EDUCATIONAL CONDITIONS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF THE INTERIOR MINISTRY UNIVERSITIES STUDENTS PEDAGOGICAL TRAINING TO PREVENT AND OVERCOME THE BEHAVIORAL PROBLEMS OF SERVICEMEN

The article deals with training of officers and students the Interior Ministry universities officers and students training to implement preventive pedagogical activities. Analysis of students training showed deficiencies in pedagogical training of students. The complex of socio-educational conditions, the implementation of which will increase the effectiveness of the Interior Ministry universities students training to prevent and overcome behavioral problems of servicemen is offered.

Keywords: Prevention, Criminology, Socio-pedagogical conditions, behavioral problems of servicemen

R.S.Bakirov

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL PECULIARITIES AND DYNAMICS OF THE STAFF OF THE STATE FIRE AND RESCUE SERVICES IN THE REHABILITATION PROCESS

The article presents the study of the emotional and volitional particularly among government rescue and fire services. A comparative analysis of these characteristics of the two divisions of emergency: rescue and employees of the State Fire Service is given. It also traced the dynamics of these characteristics in the process of passing their rehabilitation.

Keywords: extreme conditions, emotional and volitional particularly, the level of claims and rehabilitation.

L.G.Bogdanova

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHING STAFF IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF VOCATIONAL EDUCATION

The article is devoted to the scientific support of the educational process in terms of the federal state educational standards of vocational education. Teaching science and practice prove conclusively that the quality of education significantly increased if its complex scientific and methodological support is carried out systematically and on a high level. The author proposes to develop a framework of scientific and methodological support of the educational process and the program of measures of organizational, regulatory, legal, scientific and methodological support of the introduction of the GEF ACT at the educational institution.

The key words: methodological support, scientific and methodological support, regulatory support, educational standards, professional development.

N.R.Bukharaev, F.I.Salimov

ON EXPERIENCE OF TEACHING COURSE ON ALGORITHMS AND DATA STRUCTURES IN KAZAN UNIVERSITY

In the article methodology, content and structure of one of the most fundamental for software developers training university courses are discussed in general context of searching solutions of crucial problems of modern IT-education. Key feature of long term evolution of teaching this course in Kazan university is special attention paid to problems of mathematical theory and computer practice interdependence and peculiarity of mathematical training of well-qualified IT-specialists in general.

Keywords: IT-education, algorithms, data types and structures.

D.Gallyamov

«MUSLIM WORKING GROUP» AS ONE OF SOCIAL AND POLITICAL LIFE'S VECTORS OF TURCO-MUSLIMS OF URALS-VOLGA REGION TO THE BEGINNING OF 20-TH CENTURY.

The First Russian Revolution 1905-1907 gave the push to national liberation movement among the Muslim People of Empire. The work of Muslim group in the Empire's legislative parliament of all 4 conventions took the important place of the national liberation movement of Turco-Muslims. At the same time we need to remember that the moderate Muslim group was not always united. A rift happened during the work of the State Duma of the II (second) convention. The "Muslim working group" was created for the first time in the history.

Key words: The State Duma, H.Atlasi, K.Khasanov, newspaper «Duma», Muslim faction.

A.R. Gaynutdinov

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SATISFACTION OF CITIZENS IN THE COURSE OF INTERACTION WITH SYSTEM OF ELECTRONIC HEALTH CARE

In the aspect is an aggregate of methodical, organizational, legal, financial and technological measures, directed on achievement high-quality of new level of operability and comfort of receipt of medical services citizens.

Key words: social-psychological satisfaction, electronic health protection, cooperation, population, medical personnel.

A.G. Gorbunov

APPROACH TO VOICE DISCOURSE COMPETENCE DEVELOPMENT BY STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Based on the results of research works by domestic and international authors some principles of voice discourse competence development by students of non-language higher education institutions have been observed and suggested since there is a necessity to increase insufficient capability of the latters to perform a higher level of academic success when participation in the interpersonal verbal communication in class is concerned as required by the curriculum.

Key words: discourse; discourse competence; principles of verbal communication; method of development.

A.N. Gryaznov, V.Sh. Maslennikova, V.A. Bogovarova

AUTOAGRESSIVNOYE BEHAVIOR OF PATIENTS WITH ALCOHOLISM AND DRUG ADDICTION

Article is devoted to studying self-aggressive behaviour of the persons, suffering by an alcoholism and a narcotism, and to definition of interrelation self-aggressive behaviour of patients with drug addiction and an alcoholism with their socially-psychological characteristics.

Key words: self-aggression, self-aggressive behaviour, an alcoholism, dependence, a narcotism.

E.M. Ibragimova, M.G. Ibragimov

THE CHANGES IN THE LEGAL STATUS OF PEDAGOGICAL WORKERS AND OTHER WORKERS OF AN ORGANIZATION REALIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article reveals the essence and content of the concept of «pedagogical workers», «other workers»; distinctive characteristics of the legal status of a pedagogical worker as a participant an educational activities and the legal status of the subject of civil law: educational organizations, pedagogical, leading and other workers realizing educational activities. Analyzing the changes in the legal status of pedagogical and other workers and taking into account the changes in federal and regional legislation of education we drew the conclusion that the legal status of pedagogical and other workers of organizations realizing educational activities on the legislative level formed just partly, it doesn't reveal the peculiarities of their role and position in educational relations and there is a necessity for more detailed regulation.

Key words: new federal and regional legislation of education; educational activities, legal status, pedagogical worker, other workers, organizations realizing educational activities.

G.I.Ibragimov

ACADEMICIAN RAE G.V.MUHAMETZYANOVA ON THE MAP OF PEDAGOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

On the death of Academician RAE G.V.Muhametzyanova

A.R.Kamaleyeva, N.V.SHigapova

MODEL OF PROJECT TECHNOLOGY OF UNIVERSAL TRAINING OF COGNITIVE ACTION JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE STUDY COURSE “OUTSIDE WORLD”

The article is substantiated and presented a model of project technology of universal training of cognitive action junior high school students in the study course “outside world” in the form of a single structure of companion components: pedagogical conditions of → tasks → pedagogical conditions → mechanisms and technology related activities of the training and the trainee ↔ result.

Keywords: educational training action, universal staged organization design activity of junior high school students.

O.A.Lyubyagina

PRACTICAL IMPORTANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS MOTIVATIONAL READINESS FORMATION MODEL TO THE CHOICE OF THE FUTURE PROFESSION

The article regards the principal importance of high school students motivational readiness formation model to the professional identity. One can see the pedagogical

conditions of the constructed model realization which determine the process of high school students professional identity formation. It is supposed and proved that as a result of the constructed model in educational process, seniors change the levels of subjective control over all spheres of life.

Key words: professional identity, model of motivational readiness formation, high school students, motivational readiness.

G.G.Mingazizova

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES

The article deals with multimedia technologies as the basic, effective and modern means of teaching foreign languages. The author reveals the choice of this means of training, describes pedagogical conditions of use multimedia means and defines requirements and methodical recommendations for their use in training.

Key words: multimedia technologies, computers education, pedagogical conditions.

F.Sh.Mukhametzyanova, L.R.Khrapal, K.S.Sharifzyanova

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATION AND TELECOMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT IN TEACHERS CONTINUING EDUCATION AND TRAINING

It is shown that distance education is now one of the most promising branches of pedagogy. The development of new technologies in education inevitably leads to a reorganization of the existing educational processes, the emergence of new forms of teaching and learning new information technology with the use of the Internet can pretty well organized educational process. The widespread use of information and communication learning environment (ICOS) in the training of teachers can move to a new paradigm of «Education at the premises».

Key words: information and communicative learning environment, teaching model, distance education, teaching conditions improved information and communication competence.

F.G.Mukhametzyanova, I.I.Miftakhov

PHENOMENON OF SUBJECTIVITY STUDENT IN PSYCHOLOGY

The article deals with the development of a student as a subject of educational and professional activities. The author analyses main criteria, characterizing the development of a student as a subject of activity.

Key words: subject, educational activity, professional activity, development, criteria.

Yu.I.Nikitina

FORMATION OF POLYTECHNICAL COMPETENCE OF THE DOCTOR IN THE COURSE OF STUDYING OF THE INTEGRATED DISCIPLINE «PHYSICS, MATHEMATICS»

In article features of polytechnical competence of the doctor and algorithm of design of the content of discipline «Physics, mathematics», as means of its formation are considered. Features of teaching of discipline «Physics, mathematics» in medical school for future doctors reveal. As the question of the latest techniques of teaching of the physics, especially actual for nontechnical higher education institutions is considered.

Key words: medical education, polytechnical competence, contents design, fundamentalization and professionalizing.

O.N.Oleynikova

CURRENT TRENDS IN IMPROVING VET GOVERNANCE

The article looks into key developments in the sphere of vocational education governance in the context of the expansion of decentralization processes and of consolidation of the role of the state in the regulation of the market of educational services. The importance of systemic approaches to governance and of the role of VET and labor market players is underlined.

Key words: governance, decentralization, quality of education, academic freedoms, strategy of development, globalization.

T.V.Perepelkina

ROLE OF FAMILY EDUCATION IN HEALTH FORMATION

In article the problem of interaction of a modern family and educational institution for providing a health-saving of younger school students is considered. Are designated organizationally – pedagogical and the psychologist–pedagogical conditions of providing the valuable relation to the health of participants of educational process.

Key words: health, health saving, family, motivation, pupils of elementary school.

K.G.Repina

ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS-ARTISTS
TAKING INTO ACCOUNT INTERRELATIONS PREFERENCES OF THE
ARTISTIC SPACE AND PECULIARITIES OF THE PERSONALITY

The article analyzes the results of the study changes in the preferences of the types of artistic space students-artists pedagogical University, changes in the characteristics of personality, level of self-actualization and their correlation depending on the study, and describes the possibility of applying the results data in the pedagogical practice.

Key words: visual space of the painting, self actualization, traits of the personality, creative work in groups.

V.S.Scherbakov, O.R.Kudakov, R.G.Sahieva,

MODERN PROBLEMS OF PROFESSIONAL SCHOOL DIDACTICS IN
SCIENTIFIC FORUM DISCUSSIONS

This article focuses on the fact that a key part of modernization of professional education is the new vision of didactics as a basic science aimed at improving the effectiveness of the learning process in the introduction of competence-based approach. It covers the main areas of scientific debate in the international scientific and practical conference «Modern problems of didactics of secondary and higher professional schools», marking the 70th anniversary of the Russian Academy of Education and the 75th anniversary of the birth of Academician in Russian Academy of Education G.V.Muhametzyanova. The paper highlights the significant contribution of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Russian Academy of Education G.V.Mukhametzyanova in the development of the theory and practice of professional education, the disclosure of conceptual modern didactics provisions.

Keywords: professionalschool didactics, academician RAEG.V.Muhametzyanova, scientific discussion.

I.I.Sokolova

DEVELOPING THE MODEL OF FORMATION OF PEDAGOGICAL
COMPETENCE OF FUTURE INDUSTRIAL TRAINING TEACHERS IN
ACCORDANCE WITH THE STANDARDS OF THE THIRD GENERATION

This paper focuses on the development of theoretical and applied model of formation of pedagogical competence of future industrial training teachers in the process of studying humanities and the approbation stages of this model in the educational organization.

Key words: pedagogical competence, the industrial training teachers, theoretical and applied model of teacher competence formation.

A.I.Tuyusheva

PROBLEMS AND PROSPECTS OF AN INTERNAL STAFF TRAINING IN ENTERPRISES OF THE MILITARY-INDUSTRIAL COMPLEX

Identified problems of an internal staff training in enterprises of the military-industrial complex. Expands the center of additional professional education created on the production and technological base of the Federal State Enterprise «State Kazan State gunpowder plant». Are the prospects of an internal staff training in enterprises of the military-industrial complex.

Key words: in-house training, the military-industrial complex, problem, students.

O.A.Utkina

CHILDREN'S LITERATURE OF XXI EYELID

The concept «children's literature of XXI eyelids» is specified. Function and specifics of children's literature of XXI eyelids are considered.

Key words: pedagogical orientation, children's subculture, socio-cultural phenomenon, specific features.

F.M.Yusupov

THE ROLE OF THE VERBAL COMPONENT OF THE CREATIVE PROCESS ENGINEERING SOLUTIONS AND INVENTIVE PROBLEM SOLVING

We investigate the role of word, speech in technical creativity in design activity. Based on the results of psychological experiments the investigation shows a strong dependence of the efficiency of the design from the level of development of the conceptual apparatus of the subject, reveals the mechanisms of the creative process, causing difficulties of birth of a new idea. On the basis of the study makes recommendations for the development of creativity of the college students.

Key words: creativity, design activities, speech, word, verbal component, idea, creativity training, the functional nature of the word.

R.R.Zakieva, M.F.Sadikov, G.F.KHamidullina

RAPID TESTING TO ASSESS THE CURRENT PROGRESS OF STUDENTS

Modern achievements in the field of computer facilities have strong impact on the sphere of educational activity and promote emergence of new approaches in training. The monitoring system which has developed in higher education institutions of knowledge of the students, directed only on assimilation by students of the necessary sum of knowledge and their reproduction, today don't satisfy neither the student, nor

the teacher. New forms of control and self-checking which would focus the student on ability independently to get knowledge and to put them into practice have to come to change to such situation. It is possible to refer instant testing to such method for examination.

Key words: the test, the express testing, progress of students, examination, the phone number, the ciphered codes.

ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

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

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках []. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники. Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес, должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и экспертное заключение (выписка из протокола заседания подразделения).

На английском языке: фамилия и имя (в транслитерации) (см. пластиковая карта, водительское удостоверение), название статьи, аннотация, ключевые слова.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора. Указанные графические объекты должны иметь расширение, совместимое с MS Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальном сайте ИППО РАО.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: krj07@mail.ru

ОБЪЯВЛЕНИЯ РЕДАКЦИИ

1. Условия подписки на «Казанский педагогический журнал»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий НТИ ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить полугодовую подписку стоимостью 662 руб. 94 коп.

Индекс подписки – 16885

Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера.

2. На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семиярусной башни и мечети в городе Казани