

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

№ 1 (102) 2014

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**

Редактор **Н.Н.Галимуллина**

Технический редактор **П.И.Захарова**

Редактор английских текстов **Е.В. Гутман**

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 **А.Н.Грязнов**.

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

Г.И.Ибрагимов – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, член редакционной коллегии «Казанского педагогического журнала»; **Т.М.Трегубова** – доктор педагогических наук, профессор (ИПППО РАО), член редакционного совета «Казанского педагогического журнала»; **З.Ш. Яхина** – кандидат психологических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **Р.А.Нуруллин** – доктор философских наук, доцент (ИПППО РАО); **А.З.Гильманов** – доктор социологических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **Л.М.Колпакова** – доктор психологических наук, доцент (ИПППО РАО); **В.А.Староверов** – доктор технических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **В.С.Щербаков** – кандидат педагогических наук, доцент (ИПППО РАО); **В.Г.Холоднов** – кандидат юридических наук, профессор (АСО-КСЮИ); **В.В.Аксенов** – кандидат исторических наук, доцент (ИПППО РАО); **Р.Г.Сахиева** – кандидат педагогических наук, доцент (АСО-КСЮИ); **В.В.Васина** – кандидат психологических наук, доцент (ИПППО РАО); **Э.М.Рафикова** – кандидат педагогических наук, доцент (АСО-КСЮИ); **А.В.Чугунов** – кандидат физико-математических наук, доцент (ИПППО РАО); **Н.Г.Гараева** – кандидат филологических наук (общественный эксперт); **И.Р.Абитов** – кандидат психологических наук (ИПППО РАО)

«Казанский педагогический журнал» зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ.

Свидетельство о регистрации ПИИ № 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 00.04.2014. Заказ 3-3. 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», 2014

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

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

№ 1 (102) 2014

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. Mukhametzianova

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

Editors ***N.N.Galimullina***

Technical Editor ***P.I.Zakharova***

English Editor ***E.V.Gutman***

EDITORIAL TEAM

Academician of RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor ***G.V.Mukhametzianova*** (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.Mukhametzianov***; corresponding member RAE, Ed.D., full professor ***G.I.Ibragimov***; Doctor of Hist.Sc. ***R.R.Fakhrutdinov***; Cand. Ped. Sc., associate professor ***G.A.Shaikhutdinova***; Ed.D., full professor ***V.Sh.Maslennikova***; Ed.D., full professor ***R.H.Gilmeeva***; Ed.D., full professor ***N.A.Chitalin***; Ed.D, full professor ***G.I.Kirilova***; Psy.D. ***A.N.Gryaznov***.

THE EXPERT COUNCIL

G.I.Ibragimov – Corresponding Member RAE, Doctor of Pedagogic Sciences, professor, «Kazan pedagogical journal» editorial team member; **T.M.Tregoubova** – Doctor of Pedagogic sciences, professor (IPPPE RAE), «Kazan pedagogical journal» the Editorial Board member; **Z.SH.Yakhina** – Candidate of Psychology, Associate Professor (ASE); **R.A.Nurullin** – Doctor of Philosophy, Associate Professor (IPPPE RAE); **A.Z.Gil'manov** – Doctor of Sociology, Professor (ASE); **L.M.Kolpakova** – Doctor of Psychology, Associate Professor (IPPPE RAE); **V.A.Staroverov** – Doctor of engineering, Professor (ASE); **V.S.Scherbakov** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (IPPPE RAE); **V.G.Kholodnov** – Candidate Sciences Law, professor (ASE); **V.V.Aksyonov** – Candidate of historical sciences, Associate Professor (IPPPE RAE); **R.G.Sakhieva** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (ASE); **V.V.Vasina** – Candidate of Psychology, Associate Professor (IPPPE RAE); **E.M.Rafikova** – Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor (ASE); **A.V.Chugunov** – Candidate Sciences Physics and Mathematics, Associate Professor (IPPPE RAE); **N.G.Garaeva** – Candidate Sciences Philology (public expert); **I.R.Abitov** – Candidate of Psychology (IPPPE RAE).

«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 00.04.2014. The order 3-3. 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 1 за 2014 год

ПЕДАГОГИКА

Мухаметзянова Ф.Ш., Ибрагимов Г.И.

РАЗВИТИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ИПП ПО РАО В 2013 ГОДУ) 9-27

Мухаметзянов И.Ш.

МЕДИЦИНСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ, АДМИНИСТРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ) 27-43

Вильданов И.Э., Сафин Р.С.,

Корчагин Е.А., Абитов Р.Н.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРОИТЕЛЬНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ АКТИВНОСТИ 44-53

Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г.,

Иксанова Г.Р.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 53-59

Мустафина Р.З., Фатыхова А.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СУБЪЕКТАМИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ 59-64

Ибрагимова Е.М., Свердлова Л.М., Кузнецова Ю.Н.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ 64-69

Коновалова Е.Н.

СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК – ПОСРЕДНИК В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА В США 70-75

Хабибуллина Г.З.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В ВУЗАХ 75-80

Хайбрахманова Д.Ф.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЮ ХИМИИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ 80-84

Шамсутдинова В.Р., Фисина Т.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ССУЗЕ 84-88

Пожарская Л.А.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА ДОРОГЕ 88-95

Волкова Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ 96-100

Устькачкинцева Ю.Ю.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН 101-110

Кириллова В.Э.

СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-КУРАТОРА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 110-116

Фролова Ф.Ф.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ... 116-122

ПСИХОЛОГИЯ**Васюра С.А., Коробейникова Я.П.**

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ С УРОВНЕМ ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ 123-131

Леухина Т.С., Гатауллина А.Г.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ 132-137

Моров А.В.

ИНТЕГРАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 138-142

Юрьева О.Ю.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ 143-147

Фисин Ю.М.

МЕХАНИЗМ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ – «ВЫДВИЖЕНИЕ-ВЫРАВНИВАНИЕ» 148-151

ИСТОРИЯ**Галлямов Д.Ф.**

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ ТЮРКО-МУСУЛЬМАНСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 152-155

Закиров А.Ф.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА ЯЗЫКА ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ В 1940-1950 ГОДАХ 155-160

ЭКОНОМИКА**Хусаинова С.В., Устюжина О.Н.**

ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА 161-168

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**Гусева Л.А., Юрьева О.В., Волкова Н.В.**

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕЗЕРВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН 169-175

ОТ РЕДАКЦИИ

Сведения об авторах 176-178
 Information about authors 179-181
 Annotations 182-187
 Объявления 188
 Перечень требований и условий для публикации 189-190
 Информация для аспирантов 191
 Условия подписки на «Казанский педагогический журнал» 192

CONTENTS

PEDAGOGY

Mukhametzyanova F.Sh., Ibragimov G.I.

DEVELOPMENT OF BASIC RESEARCH IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION (RESEARCH RESULTS IPP SOFTWARE RAO 2013) 9-27

Mukhametzyanov I.Sh.

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF FUNCTIONING OF INFORMATION-EDUCATIONAL SPACE (FOR TEACHING STAFF, ADMINISTRATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND RESEARCHERS) 27-43

Vildanov I.E., Safin R.S., Korchagin E.A., Abitov R.N.

EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF TRAINING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SPECIALISTS AT CIVIL ENGINEERING EDUCATIONAL CLUSTER 44-53

Bikbulatov R.R., Ivanov V.G., Iksanova G.R.

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' READINESS TO THE WORK WITH GIFTED STUDENTS 53-59

Mustafina R.Z., Fatykhova A.L.

FORMATION METAPREDMETNYH SKILLS DURING THE IMPLEMENTATION OF CONTINUITY AND INITIAL DEVELOPMENT OF SUBJECTS BASIC EDUCATIONAL PROGRAM 59-64

Ibragimova E.M., Sverdlova L.M., Kuznetsova J.N.

FEATURES RIGHTS TEACHING IN SECONDARY ORGANIZATIONS 64-69

Konovalova E.N.

SOCIAL WORKER AS A MEDIATOR IN THE INTERACTION INDIVIDUAL, FAMILY AND SOCIETY IN THE U.S. 70-75

Khabibullina G.Z.

MAJOR PROBLEMS OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING OF MATHEMATICS IN UNIVERSITIES 75-80

Khaibrakhmanova D.F.

CONCEPTUAL BASES OF THE DESIGNING OF TECHNOLOGY OF CHEMICAL PREPARATION IN PROFILE TO SCHOOL 80-84

Shamsutdinova V.R., Fisina T.A.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INNOVATION TEACHERS TO ACHIEVE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF DESIGN AND DEVELOPMENTAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS 84-88

Pozharskaya L.A.

CONDITIONS OF FORMATION OF SCHOOL-CHILDREN'S NOXOLOGICAL CULTURE 88-95

Volkova E.V.

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN SYSTEM OF ADDITIONAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION: QUESTIONS OF THE THEORY AND INNOVATIVE EXPERIENCE 96-100

Ustkachkintceva Y.Y.

MAIN RESULTS OF RESEARCH WORK ON FORMING PERSONAL COMPETENCIES OF LAW STUDENTS IN STUDYING OF CIVIL DISCIPLINES 101-110

Kirillova V.E.

CONTENTS OF SCIENTIFIC-METHODICAL ENSURING OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER-CURATOR IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION 110-116

Frolova F.F.

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TRAINING COMPETENCE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AT STUDENTS OF UNIVERSITY 116-122

PSYCHOLOGY

Vasyura S.A., Korobeynikova Y.P.

COPING STRATEGIES OF YOUNG PEOPLE OF STUDENT AGE IN RELATION TO THEIR LEVEL OF COMMUNICATIVE ACTIVITY 123-131

Leykhina T.S., Gataullina A.G.

INNOVATIVE POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL
..... 132-137

Morov A.V.

INTEGRAL LEADERSHIP AS SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR REGIONAL DEVELOPMENT 138-142

Jurjeva O.Y.

INVESTIGATION OF VALUE CONSCIOUSNESS OF MODERN PUBLIC SERVICE 143-147

Fisin Y.M.

MECHANISM OF SUBJECT-PERSONAL DEVELOPMENT – «ADVANCE-ALIGNMENT» 148-151

HISTORY

Gallyamov D.F.

HISTORICAL PROBLEM OF WOMEN'S EDUCATION IN THE WORKS TURKIC-MOSLEM ILLUMINATOR SECOND HALF XIX – EARLY XX CENTURY ..152-155

Zakirov A.F.

RESEARCH – RESEARCH ACTIVITIES OF THE INSTITUTE OF LANGUAGE AND LITERATURE HISTORY IN YEARS 1940-1950 155-160

ECONOMY

Khusainova S.V., Ustyuzhina O.N.

FACTORS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF REGION 161-168

JURISPRUDENCE

Guseva L.A., Jurjeva O.V., Volkova N.V.

SCIENTIFIC AND PRACTICAL APPROACHES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MANAGERIAL PERSONNEL RESERVE IN THE RUSSIAN FEDERATION: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN 169-175

FROM THE EDITOR

Information about authors 176-178

Information about authors 179-181

Annotations 182-187

Announcements 188

The list of requirements and conditions for the manuscript publication in «Kazan pedagogical journal» 189-190

Information for graduate students 191

Terms of subscription 192

УДК 377.5:378

РАЗВИТИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ИПП ПО РАО В 2013 ГОДУ)

Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.И.Ибрагимов

В статье раскрываются основные направления (теоретико-методологическое, дидактическое, научно-методическое) и результаты фундаментальных исследований Института в области научного обеспечения профессионального образования, полученные в 2013 году.

Ключевые слова: профессиональное образование, фундаментальные исследования в области профессионального образования, модернизация профессионального образования.

Образование является социокультурным феноменом, имеющим приоритетное значение как для самого человека, так и для сохранения и развития общества. В этой связи модернизация института профессионального образования, в рамках которого осуществляется подготовка рабочих кадров и специалистов разного уровня и профиля, выступает в качестве одной из основных задач образовательной политики государства.

Именно поэтому научно-исследовательская деятельность Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования направлена на анализ состояния и перспектив развития фундаментальной науки в области профессионального образования по

тематике проводимых исследований и связана с актуальной проблематикой, характеризующей возможные пути развития и совершенствования профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов средней и высшей квалификации. Решая эти проблемы, мы опираемся на исследования реальных процессов, происходящих в системе профессионального образования. Сквозной идеей исследований Института является идея об интеграции образования, науки и производства.

Институтом проводятся фундаментальные и прикладные исследования по пяти проектам («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», «Философско-методологические, медико-психологические, социально-педагогические основания создания и развития информационно-образовательного пространства»), входящим в направление фундаментальных и прикладных исследований РАО «Научное обеспечение модернизации профессионального образования». Остановимся на основных результатах, полученных в ходе исследований в 2013 году по отмеченным проектам.

В современных условиях социально-экономического развития страны, характеризующихся высокой степенью неопределенности во всех сферах жизнедеятельности человека, актуализируются вопросы, связанные с выявлением теоретико-методологических оснований и инновационных моделей профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда. В этой связи представляют интерес исследования, проводимые в лаборатории методологии и теории профессионального образования (научный руководитель – кандидат педагогических наук В.С.Щербаков), в которых выявлены *основные мировые тренды профессионального образования*: глобализация, сопровождающаяся все более четким зонированием образовательных под-

систем мирового образовательного пространства (на основе географических, экономических, культурно-исторических особенностей); внутренняя иерархизация глобальной мировой системы (доминирование и установление парадигмальных основ, технологизация и скорость образовательных инноваций); массовизация образования при запаздывающем характере развития и т.д. Анализ трендов позволил их классифицировать и выделить следующие группы: системные, пронизывающие всю образовательную систему и не имеющие пространственно-временных ограничений; статусно-позиционные, характеризующиеся одной или несколькими доминантными идеями; парадигмальные, определяющие главные педагогические принципы модернизации; нормативно-правовые, законодательно определяющие характер реформирования; структурно-содержательные, определяющие архитектуру образовательных учреждений и характер подготовки учащихся; информационно-технологические, формирующие образовательный контент.

На наш взгляд, одним из недостатков модернизационных процессов в профессиональном образовании является недостаточное внимание к отслеживанию, анализу и оценке их результатов. Исследования в этом направлении позволили выделить и проанализировать *проблемы* реформирования отечественного профессионального образования: ограниченное финансирование образовательных инноваций; низкая управляемость инновационными проектами; недостаточная автономность системы образования; снижение статуса профессионального образования как социальной ценности. Установлено,

что они обусловлены как внешними социально-экономическими факторами, так и внутренними системными проблемами образования. Кроме того, выявлены *пробелы* в реформировании отечественного профессионального образования: в законодательной базе, системно регламентирующей деятельность профессиональной школы; отсутствие структур по координации взаимодействия профессионального образования и потребителей при решении задач согласования потребностей рынка труда и учреждений профессионального образования в количестве и качестве кадров, в определении роли и места выпускников двухуровневой системы (бакалавр, магистр) на рынке труда, в формировании системы общественного управления учреждениями профессионального образования [22].

В современных условиях возникает настоятельная необходимость создания *концептуально-методологического фундамента исследования систем образования на базе синтеза представлений педагогической науки с достижениями философской герменевтики, экзистенциальной философии и психологии*. Исследования Р.А.Нуруллина показали, что в силу сложности феноменов образования, при создании самоорганизующихся систем образования необходимо использование многомерных моделей основанных на новых концептах. Их основу составляют: принцип пролиферации, заключающийся в приросте новаций в науке и образовании на основе умножения конкурирующих теорий; принцип гармонизации потребностей личности, социальных групп и государства, обеспечивающий максимальный учет интересов представленных субъектов образования; при-

нцип дополнительности, основанный на том, что человек одновременно может себя проявлять в двух планах: как автономная личность и как носитель социальных отношений; принцип адекватности, устанавливающий информационные взаимосвязи политической, экономической и культурной среды с функционально-структурным содержанием образования; принцип сложности (закон необходимого разнообразия) предусматривающий формирование разных типов личности для нужд воспроизводства культуры и цивилизации при помощи образовательных средств, основанных на философской теории понимания – герменевтике; принцип самоподобия, формирующий фрактальное развитие управления и самоуправления образовательных систем; принцип ситуативности, определяющий вектор развития образовательной системы в информационном обществе с учетом многообразия контекстов и событий в определенный период. Данные принципы адекватны природе информационного общества, базовыми признаками которого являются: создание глобального информационного пространства (инфосферы), увеличение роли информации и информационных технологий в жизни общества, эффективное информационное взаимодействие людей, развитие цифровых и электронных социальных, экономических сетей [13].

Современным производством и сферой услуг востребованы работники, отличающиеся предприимчивостью, инициативностью, нацеленностью на поиск новых подходов к решению возникающих проблем. В то же время исследования лаборатории управления профессиональным образованием (научный руководитель – кандидат педа-

гогических наук Р.Г.Зялаева) показали (опрошены студенты Казанского государственного архитектурно-строительного университета, обучающиеся по специальности «Водоснабжение и водоотведение»), что свою готовность к предпринимательской деятельности оценили как низкую – 32,2% студентов, среднюю – 57,3%, высокую – 0,0%. Это ставит перед системой профессионального образования задачу использования новых моделей подготовки рабочих кадров и специалистов. В результате исследований разработана *технология проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству*, включающая: подготовительный этап (ориентирован на информационное обеспечение проектной деятельности; анализ учебной, справочной и нормативной документации, обобщение опыта инновационной деятельности по специализации, выявление требований работодателей к уровню подготовки и качеству труда специалиста); этап конкретизации инноваций (направлен на выявление инновационных компетенций специалиста; дифференциацию инновационного компонента в структуре профессиональных компетенций); этап спецификации модуля (предусматривает реализацию специализации в названии модуля, в определении цели, разработку входных требований, необходимых для обучения инновационному предпринимательству, системы оценки качества обучения); этап содержательного наполнения модуля (предполагает проектирование структуры и содержания междисциплинарного курса «Инновационное предпринимательство (по профилю подготовки специалиста)». Структура и содержание курса может варьиро-

ваться. В качестве основных рассматриваются четыре блока: инновации в сфере профессиональной деятельности специалиста (дисциплины по профилю специализации); экономика эффективного предпринимательства (дисциплины экономического цикла); нормативно-правовое сопровождение предпринимательской деятельности (цикл юридических дисциплин); самозанятость в условиях инновационного развития регионального рынка труда (дисциплины социально-экономического цикла) [14].

В условиях развития наукоемких производств, все большей автоматизации и интеллектуализации сферы труда и услуг будет иметь место тенденция сокращения числа рабочих мест. Это означает, что возрастают роль и значение такой компетенции человека, как *готовность к обеспечению самозанятости*. Изучение вопроса показало, что только 3% студентов готовы к возможной профессиональной деятельности в условиях самозанятости. В то же время, примерно 60% студентов проявляют высокую заинтересованность к рассматриваемой форме деятельности. С учетом этого, разработана модель подготовки будущих специалистов к самозанятости с учетом специфики инновационного развития рынка труда. В модели элементы и связи обеспечивают встраивание и интеграцию содержания и форм развития стратегических инициатив студентов (подготовка и реализация инновационных проектов) в структуру учебных программ и планов системы профессионального образования. Целевая функция модели ориентирована на формирование профессиональных компетенций инновационной самозанятости. В качестве

критериев достижения цели рассматриваются обеспечение конкурентоспособности выпускников на рынке труда на основе его самоопределения и самореализации; изменение структуры самозанятости от традиционной к инновационной, от обслуживающей функции к проектно-исследовательской с элементами бизнес-проектирования. Методы, средства и технологии подготовки будущих специалистов к самозанятости предусматривают осуществление практической профессиональной подготовки обучающихся в виде заключения контрактных соглашений, стажировки, патентование, участия в проведении НИОКР, инновационных проектах, научно-практических конференциях, подготовки дипломных проектов, докладов, выступлений и диссертаций на различных этапах и уровнях обучения [16].

Подготовка компетентных рабочих кадров и специалистов среднего звена в учебных заведениях среднего профессионального образования предполагает наличие соответствующих кадров – преподавателей и мастеров производственного обучения. Разработка *научно-педагогических основ подготовки педагогов для учреждений среднего профессионального образования* осуществляется под научным руководством член-корреспондента РАО Ф.Ш.Мухаметзяновой и кандидата педагогических наук Г.А.Шайхутдиновой как одно из приоритетных направлений исследований. В этом контексте выявлены и обоснованы четыре организационно-педагогических условия, способствующие повышению эффективности подготовки педагогов профессионального обучения. Первое условие – участие социальных партнеров в учебно-воспитательном про-

цессе как эффективного механизма профессионально-личностного становления специалиста, направлено на двустороннее взаимовыгодное сотрудничество, позволяющее выстроить доверительные отношения и обмен информацией, связанный с анализом потребностей современного рынка, изучением требований работодателей к специалистам. Результаты анализа дают представление о том, какой выпускник будет востребован на региональном рынке труда, какими профессиональными компетенциями он должен обладать и на основании этого корректировать содержание подготовки. Исходя из этого проектируется модель современного специалиста, т.к. она находится в постоянном движении из-за меняющихся требований работодателей и производства; конструируется практическая часть обучения с учетом требований современного производства и требований к педагогу профессионального обучения; корректируется содержание специальной и практической подготовки.

Второе условие – раннее формирование облика профессионала, связано с необходимостью формирования мотивации у студентов к будущей профессиональной деятельности. Позитивное отношение к выбранной профессии, понимание сущности и ее социальной значимости происходит не только на занятиях профессионального модуля, педагогической и производственной практике, но и в том числе на занятиях гуманитарного цикла, когда вся среда образовательного учреждения пронизана духом будущей специальности. Необходимо разрабатывать общегуманитарные модули образовательных программ таким образом, чтобы они преследо-

вали цель формирования мотивации и устойчивого интереса к профессии мастера/педагога профессионального обучения, мотивации самопознания, личностного роста и самосовершенствования. Учитывая интегративные возможности ФГОС, предлагается в учебной программе к каждой дисциплине выделить модуль, направленный на профориентацию будущих педагогов профессионального обучения либо интегративный междисциплинарный модуль в рамках вариативного потенциала стандарта. Реализацию данного модуля необходимо осуществлять с первого года обучения. Знание основных тенденций в образовании, главных этапов становления педагогики и школ, личный вклад отечественных педагогов-новаторов в развитие педагогики и образования, становление и развитие профессии мастера профессионального обучения способствуют ранней профессионализации будущего специалиста.

Третье условие – организация пролонгированной учебной и производственной практики студентов, т.е. обеспечение постоянного включения студентов в учебно-производственный процесс путем участия в конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах, встречах с производственниками, в деятельность профессиональных клубов, участие в профессиональных выставках и т.д. Включение данного условия в образовательный процесс подготовки педагога профессионального обучения продиктована необходимостью сохранения и развития интереса у студентов к будущей профессии, сокращения разрыва между видами и типами, сроками практики, т.к. практика – единственный вид

обучения, максимально приближающий студента к профессии.

Четвертое условие – оценка готовности (теоретической и практической) студентов к будущей профессиональной деятельности на всех этапах обучения в связи с компетентностным подходом [11; 20; 21].

Научное обеспечение профессионального образования требует обращения к его психологическим основам, исследование которых позволило определить основные теоретико-методологические подходы к изучению *проблемы профессионально-личностного развития будущего специалиста как субъекта жизнедеятельности*, рассматриваемой с позиции системно-динамической парадигмы, основанной на структурном, психодинамическом и дифференциально-регуляторном подходах. В исследованиях, проводимых под руководством доктора психологических наук Л.М.Колпаковой разработана концепция психодинамического подхода, учитывающая дифференциально-регуляторные особенности профессионально-личностного развития будущего специалиста. Дано рабочее определение основным понятиям «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности». Субъект деятельности это личность, способная проявить в деятельности высокий уровень эффективной самостоятельности; субъект жизнедеятельности – это личность как носитель субъектности, способная осознанно осуществлять различные способы организации своей активности для оптимальной реализации смысложизненных отношений к окружающему миру – другим людям, к задачам, которые ставит жизнь. Основными критериями оценки личности как «субъекта жизнедеятельности»

являются: 1) личностные качества, связанные с эффективной самостоятельностью и адаптивностью «восходящего равновесия»; 2) содержательные характеристики «субъективной модели» значимых условий профессиональной деятельности и субъективные критерии оценки ее успешности; 3) особенности организации структуры самосознания личности, ее «Я-концепции»; 4) наличие разветвленной системы подцелей, обязательно включающей в себя дальние цели и смысложизненные ориентации. Кроме того, выявлены критерии проявления будущего специалиста как «субъекта образовательной деятельности» и «субъекта жизнедеятельности», среди которых приоритетными для последующего углубленного исследования являются уровень сформированности эффективной самостоятельности и адаптивность «восходящего равновесия» [8; 19].

В психологических исследованиях немаловажное значение для теории и практики развития профессионального образования имеют работы в области теоретических основ реализации модели социализации аддиктивной личности, проводимые под научным руководством доктора психологических наук А.Н.Грязнова. Исследования показали, что в ходе изменения структуры аддиктивной личности происходит экзистенциальная трансформация личности с формированием новой системы убеждений, верований, ценностей, коммуникативных предпочтений и социальных ролей, исключающих аддиктивные реализации. Основные задачи социализации аддиктивных студентов (склонных к наркотической и алкогольной зависимостям) в образовательном процессе состоят в том,

чтобы: развивать у каждого студента позитивные установки и представления о себе, необходимые для принятия ответственных личных решений, связанных с приемом психоактивных веществ; обеспечить студентов достоверной фактической информацией о том, что происходит с человеком, употребляющим психоактивные вещества, и к каким последствиям это может привести; продемонстрировать другие, нехимические способы изменения настроения; обучить навыкам, необходимым для решения волнующих проблем; помочь студентам понять положительные и отрицательные последствия, к которым может привести влияние на них со стороны сверстников; помочь студентам осознать свою личностную систему ценностей, систему ценностей семьи и общества; обучить навыкам эффективного общения и работе в социальной группе; научить пониманию причин стресса и использованию соответствующих приемов выхода из этого состояния.

Установлено, что с повышением склонности к алкогольной и наркотической зависимости у студентов снижается вера в хорошее, надежда на лучшее в жизни, ожидание благополучия в жизни. Они становятся менее заинтересованными в получении новых знаний, расширении своего кругозора, в обучении новым навыкам. Исследования показали, что студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, имеют специфические поведенческие стратегии, оказывающие дезадаптирующее влияние и снижающие их личностную и социальную эффективность: склонные к алкогольной зависимости студенты характеризуются доминированием таких стратегий, как конфрон-

тационный копинг, дистанцирование, бегство или избегание проблемы; для студентов, склонных к наркотической зависимости, характерными являются дистанцирование, бегство или избегание, частый отказ от поиска социальной поддержки, планирования решения проблемы, а также концентрация на негативных сторонах ситуации при социально-психологической адаптации. Знание данных особенностей позволит дифференцированно подходить к решению проблем аддиктивной личности в профессиональном образовании [12].

Изучение теории и практики подготовки специалистов в условиях научно-образовательных кластеров разного профиля (научные руководители – член-корр. РАО Ф.Ш.Мухаметзянова, кандидат педагогических наук Р.Г.Зялаева) позволило обобщить нормативно-правовой опыт государственно-корпоративного партнерства в области подготовки кадров в рамках образовательных кластеров: на федеральном уровне (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; Закон РФ «Об образовании» от 10.07.92 № 3266-I [ред. от 03.12.2011]); на региональном уровне на примере Республики Татарстан (Стратегия развития образования в Республике Татарстан на 2010-2015 годы от 30.12.2010 № 1174; Постановление Кабинета министров РТ «Об организации целевой контрактной подготовки специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в Республике Татарстан и их трудоустройство» № 308 от 28.06.2004); соглашение о государственно-корпоративном партнерстве в области подготовки квалифицированных кадров

в рамках образовательного кластера. В целях приближения структуры подготовки кадров к реальным запросам рынка труда в регионах реализуются различные модели интеграции профессионального образования, науки и производства. Так, например, в Республике Татарстан реализуется *кластерная модель*, объединяющая образовательные и иные организации и учреждения разного уровня, разных типов и видов [2; 3]. Сегодня функционируют несколько образовательных кластеров, опыт которых требует внимательного изучения и осмысления. В результате выделено несколько видов интеграции профессионального образования, науки и производства (отраслевая, межотраслевая и альянсная-межкластерная), а также *модели образовательных кластеров: модель «вуз-НИИ-производство» (уровень: специалитет, магистратура) для разработки прорывных технологий; модель «вуз-производство» (уровень бакалавриат) – для адаптации и управления процессом внедрения инноваций на производстве; модель «ссуз-предприятие» – для эксплуатации и сервисного обслуживания новых технологий (уровень СПО).*

Технологии обучения студентов в условиях образовательного кластера имеют свои особенности, ибо они проектируются на сопряжении требований отраслевого производства и образовательных стандартов на следующих уровнях: организационно-структурном (согласованность требований к качеству подготовки специалистов СПО и ВПО с производством; согласованность законодательной и нормативно-правовой баз СПО, ВПО и предприятия); содержательном (согласованность образовательных программ СПО и

ВПО по родственным специальностям; согласованность содержания учебных дисциплин СПО и ВПО); методическом (согласованность содержания учебно-методического обеспечения; практического обучения в учреждениях СПО и ВПО с производством; форм и методов обучения в СПО и ВПО; общность видов учебной деятельности и видов контроля знаний) [9].

Тенденции развития профессионального образования во всем мире таковы, что все большее значение в обеспечении и поддержании профессиональной компетентности рабочих кадров и специалистов приобретает подсистема дополнительного профессионального образования. В ходе исследования (под руководством доктора педагогических наук Т.М.Трегубовой) современных подходов к формированию компетенций конкурентоспособного специалиста технического и гуманитарного профилей *в системе дополнительного профессионального образования* (ДПО) в условиях его глобализации и интернационализации проведен сравнительный анализ различных методологий, направлений и основных моделей формирования компетенций и стратегий их развития в системе ДПО. Разработан тезаурус проблемы, понятийное наполнение которого («модели компетенций», «кластеры компетенций», «ключевые компетенции», «ключевые квалификации», «профессиональная компетентность», «конкурентоспособность», «конкурентоспособный специалист и т.д.) определяет ядро теоретической части данного исследования. Исследование показало наличие разных подходов к классификации компетенций, множественность которых объективно обусловлена выбором авторами

целевых (ценностных) установок и использованием разных понятийных (семантических) систем для их описания. Факторами, способствующими успешному функционированию рынка услуг по разработке моделей компетенций для системы ДПО, являются: *глобализация*, *предъявление новых требований* к специалистам мобильными рынками труда; *интернационализация и интеграция* европейских образовательных систем; *институциональные и структурные изменения* в системах ДПО; *массовизация ДПО* за счет расширения его социальных и возрастных рамок и т.д.

В европейской практике профессионального образования, по результатам исследований Института, имеют место четыре модели компетенций, различающиеся подходом к организации и оценке достижений обучаемых. Первая модель основывается на развитии в процессе образования уже имеющихся у человека способностей (моральных, духовных, личностных качеств); вторая модель является превалирующей при подготовке специалистов технического профиля и в «доводке» их на рабочем месте посредством алгоритмизированных процедур; третья модель компетенций закладывает такие условия обучения, в которых формируется определенная мотивация и способность к разработке, оцениванию и анализу различных планов и стратегий; четвертая модель компетенций ориентирована на запросы работодателей и на социальный контекст возможных рабочих мест. Полученные в ходе НИР результаты в совокупности расширяют научные представления о путях решения разрабатываемой в отечественной и зарубежной педагогической науке про-

блемы формирования компетенций в системе ДПО с целью повышения конкурентоспособности работающих специалистов на глобальном и региональном рынках труда [17].

В условиях модернизации профессионального образования существенно актуализируются вопросы дидактического обеспечения содержания профессионального образования. Исследование, проводимое под руководством члена-корреспондента РАО Г.И.Ибрагимова, позволило раскрыть существенные характеристики процесса обучения в профессиональной школе в условиях информатизации образования (возрастание роли и места конструктивной функции в деятельности преподавателя; расширение видов самостоятельной учебной и учебно-профессиональной деятельности, реализуемой на базе информационно-компьютерных технологий; трансформация основного дидактического содержания в триаду «учебная деятельность – информационная профессионально-образовательная среда – педагогическая деятельность» и др.), появление новых форм структурирования содержания обучения (гипертекстовая и гипермедийная), обеспечивающих его отбор в соответствии с личностными предпочтениями студента; расширение видов учебно-методических материалов (электронный учебник, электронные тесты, инструментальные средства моделирования учебного материала, обучающие и контролирующие программные средства и пр.), выполняющих в современном обучении функцию не только нового средства, но и дидактического условия, способствующего формированию у студентов ключевых компетенций, позволяющих работать в информаци-

онно-образовательной среде). Исследование показало, что в процессе освоения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в профессиональной школе можно выделить следующие этапы трансформации учебного процесса: обучение с использованием ИКТ как средства наглядности; обучение, в котором ИКТ выступают как неотъемлемый его компонент, влияющий на содержание всех структурных элементов; формирование электронного (дистанционного) обучения как дидактической системы профессионального обучения.

Выявлены проблемы процесса обучения в высшей школе на проектном уровне (на примере подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование»). Одна из них – снижение удельного веса дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла и естественно-научного цикла, отвечающих за фундаментализацию профессионального образования. В рамках ФГОС ВПО система фундаментальных знаний и навыков формируется главным образом на уровне подготовки бакалавров, на основе изучения фундаментальных дисциплин, набор которых имеет свои особенности в зависимости от профиля подготовки (технический, гуманитарный и др.) и включает такие курсы, как: философия, история, математика, физика, химия и ряд других. Эти дисциплины инвариантны в подготовке всех специалистов данного профиля, формируя общенаучный систематизированный базис для дальнейшего профессионального развития. Нацеленность на фундаментальность образования, а следовательно, и отбор соответствующего содержания образования позволяют готовить бака-

лавров как специалистов широкого профиля, способных к саморазвитию и непрерывному образованию в условиях постоянно изменяющихся технологий. Между тем, анализ позволяет констатировать, что высшее образование теряет свою фундаментальность, ранее основанную на формировании у студентов целостного, системного видения картины мира за счет акцентированного внимания к базовым, обобщающим теориям. Теперь фундаментальные концепции постепенно выводятся из вузовских образовательных программ. В этом контексте имеющая место тенденция «дефундаментализации» высшего образования вызывает тревогу.

Кроме этого, имеют место и такие проблемы процесса обучения на проектном уровне, как неразработанность дидактических средств обеспечения органичной взаимосвязи конечных результатов по дисциплине с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по основной образовательной программе подготовки бакалавров; неполное соответствие существующего учебно-методического обеспечения (учебников и учебных пособий) требованиям стандартов третьего поколения; несоответствие принципов формирования и содержания оценочных средств требованиям ФГОС к результатам и др. [3; 4; 5].

Под руководством докторов педагогических наук Н.А.Читалина и А.Р.Камалеевой проводятся исследования проблемы *проектирования и реализации содержания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в средней профессиональной школе в условиях реализации ФГОС*. Выявлено, что в основу идео-

логии ФГОС среднего профессионального образования положен модульно-компетентностный подход, предполагающий освоение технологически завершенных видов профессиональной деятельности, обеспечивающих эффективную реализацию социальных и профессиональных функций квалифицированного рабочего и специалиста среднего звена на конкретном рабочем месте. Но механизм применения этого подхода к *проектированию и реализации содержания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки* недостаточно разработан. Согласование содержания обучения и отдельных модулей с обозначенными в стандартах компетенциями не продумано.

Установлено, что современные требования к обновлению учебных курсов предполагают обязательное использование компетентностных и модульных подходов в их проектировании. При этом необходима реализация межпредметных связей, учитывающих, прежде всего, логику формирования компетенций и логику взаимосвязей учебных курсов. Вместе с тем, содержание и структура учебников не учитывают требования ФГОС СПО, ибо повторяют в своей основе прежние учебники, причем переписанные в более усложненном варианте («научообразно»), в результате они сложно воспринимаются студентами.

Необходимость самостоятельного проектирования, как всего курса в целом, так и отдельных занятий, осознается большинством преподавателей. Однако здесь преподаватели встречаются с затруднениями: в проектировании обучающей среды в соответствии с появлением новых знаний и технологий; в проектировании и определении

цели занятий, связанных с формированием компетенций; в определении структуры занятий, в отборе и структурировании профессионально-значимого материала, позволяющего оперативно обновлять содержание обучения и организацию образовательной деятельности студентов.

Выявлены особенности современных средств оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования: фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением самостоятельно, для государственной (итоговой) аттестации – разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением после предварительного положительного заключения работодателей; происходит условное деление фонда на КИМы (контрольно-измерительные материалы) при оценивании общеобразовательных и междисциплинарных курсов и на КОМы (компетентностно-оценочные материалы) при оценивании уровня квалификации студента в соответствии с требованиями квалификационной экспертизы. Установлено, что при проектировании раздела программы «Контроль и оценка результатов освоения дисциплины» каждый преподаватель должен разработать комплект контрольно-оценочных средств (КОС) усвоения учебной дисциплины. Для того, чтобы оценочные процедуры были приближены к условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся (выпускников) должны быть привлечены внешние эксперты (работодатели и т.д.).

На основе анкетирования преподавателей естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин

(выборка 102 чел. Из разных регионов России, в том числе: РТ – 31, ПФО – 30, РФ – 41) констатируется, что: 1) в ближайшее время средние профессиональные учреждения могут столкнуться с угрозой кадрового дефицита: доля преподавателей со средним возрастом от 50 и более лет составляет более 59,3%; от 40 до 50 лет – 14,8%; от 30 до 40 лет – около 22%, доля молодых преподавателей в возрасте от 20 до 30 лет около 4%; 2) испытывают трудности в проектировании учебных курсов и дальнейшей учебно-методической деятельности: при отборе и корректировке учебного материала (28%); при использовании проектной и кейс – технологии (27 и 25% соответственно), игровых технологий – 13%; при проектировании календарно-тематических планов (18%); при организации самостоятельной работы студентами (14%) и в методических вопросах преподавания своей дисциплины (6%); 3) отмечается нехватка методической литературы: по преподаваемой (разрабатываемой) дисциплине (54%); по компетентностно-ориентированному оцениванию результатов (70%); по рациональному использованию информационно-компьютерных технологий по преподаваемой дисциплине (47%); по педагогическому сопровождению (40%) [6; 15].

Важным направлением исследований Института является разработка *проектно-целевых механизмов реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования*. На примере Чувашской Республики проведен анализ состояния образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования. Установлено, что самостоя-

тельная система НПО де-факто ликвидируется и в содержательном плане преобразуется в начальную ступень СПО. По сравнению с 2000 годом, число обучающихся по программам НПО снизилось в два раза, уменьшилась численность выпускников (квалифицированных рабочих), направленных учреждениями начального профессионального образования на производство (в 2000 г. – 7982 чел., 2012 г. – 3582 чел.) Выявлены основные риски реализации ФГОС среднего профессионального образования: несовершенство методического обеспечения системы оценки качества профессиональных компетенций; несовершенство нормативно-правовой базы, регулирующей отношения образовательных учреждений с предприятиями – заказчиками кадров; несоответствие материально-технической базы учебного заведения новым требованиям. Решение данных проблем может быть обеспечено, как показывает изучение инновационного опыта учреждений профессионального образования, при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: привлечение работодателей к разработке образовательных программ и профессиональных компетенций, разработка и внедрение независимой системы мониторинга качества, организация стажерских площадок на базе передовых образовательных учреждений как альтернатива существующим институтам повышения квалификации, создание электронной развивающей среды, финансирование индивидуальной образовательной программы для талантливых студентов в сети Интернет, тьюторское сопровождение образовательных программ, вариативность и индивидуализация обучения и др. [2; 10].

С целью определения результативности применения ФГОС проанализированы результаты реализации ФГОС в гуманитарной подготовке студентов средней профессиональной школы, определены приоритеты педагогических механизмов реализации ФГОС, среди которых доминирующее положение занимают проектно-целевые механизмы, определяющие специфику концептуальных подходов к научно-методическому обеспечению целостного процесса реализации стандартов.

Определена педагогическая сущность проектно-целевого подхода к реализации ФГОС нового поколения в преподавании гуманитарных дисциплин и установлен приоритетный перечень проектно-целевых механизмов его реализации: учебно-методические материалы, нормативно-правовая база, учебные планы, модульная структура учебных предметов, планов и программ интегративного взаимодействия педагогических коллективов и коллективов работодателей. Разработан поликомпонентный алгоритм проектно-целевых механизмов реализации ФГОС в гуманитарной подготовке студентов, включающий: фазу проектирования, предполагающую построение идеальной модели создаваемой системы и плана ее реализации; технологическую фазу, на которой осуществляется собственно реализация системы, и рефлексивную фазу, предполагающую оценку результатов и принятие решения о ее дальнейшей коррекции или о завершении проекта

Экспериментально обоснованы критерии отбора проектно-целевых механизмов реализации ФГОС НПО и СПО. В процессе онлайн-исследования принимали участие препода-

ватели и администрация учреждений НПО и СПО Башкортостана, Пензы, Самары, Новосибирска. В онлайн-тестировании приняли участие 30 преподавателей-гуманитариев, 35 человек преподавателей дисциплин профессионального цикла и спецдисциплин и 20 представителей административного корпуса. Общее количество опрошенных по учреждениям СПО г.Казани: гуманитарный профиль – 50 преподавателей дисциплин гуманитарного цикла; административные работники (директора, заместители директоров, методисты, библиотекари) – 20 человек; преподаватели профессиональных и спецдисциплин – 75 человек; технологический профиль – 45 преподавателей гуманитарного и профессионального циклов; административные работники (директора, заместители директоров, методисты, библиотекари) – 22 человека; преподаватели профессиональных и спецдисциплин – 65 человек.

Исследовались проектно-целевые механизмы реализации нормативно-правового, организационно-методического обеспечения требований ФГОС; механизмы, обеспечивающие качество взаимодействия учебного заведения и работодателей; механизмы стимулирования труда преподавателей по реализации требований ФГОС к инновационному обновлению преподавания гуманитарных дисциплин; механизмы использования информационного обеспечения процесса реализации ФГОС в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла; механизмы, отсутствие которых создает проблемы и риски в реализации требований ФГОС в преподавании гуманитарных дисциплин.

С целью выявления эффективных

проектно-целевых механизмов реализации ФГОС в разнопрофильных учебных заведениях были определены следующие критерии их отбора: *методологическая обеспеченность* на основе концептуальных идей модульно-компетентностного, проектно-технологического и проектно-целевого подходов; *технологическая и методическая обеспеченность* на основе использования гуманитарных технологий – комплекса методов реализации ФГОС СПО как социогуманитарной системы, обладающей следующими характеристиками: образовательной сферой применения, проектированием на будущее, рефлексивностью и оптимистичностью; *системность проектной деятельности преподавателей и студентов*: социальная значимость, способность субъектов проектной деятельности к непрерывному функционированию, развитию и саморазвитию, полнота реализации проектного замысла, степень освоения процедур проектирования, соответствие контексту проектирования, удовлетворенность участием в проекте, соответствие культурному аналогу, наличие потребности в дальнейшем развитии проектного опыта [1; 18].

В контексте проектной парадигмы учеными Института разрабатывается *проектно-развивающий подход к воспитательному процессу в учреждениях среднего профессионального образования*. Суть его в том, что он рассматривается как способ достижения воспитательной цели через детальную разработку педагогического события, жизненной и профессиональной ситуации, включение воспитательных задач в контекст жизненных проблем, выявление приоритета личностно-смысловой ответственности, направ-

ленных на развитие, становление и формирование личности студента, его физического, психического и социального здоровья, которая должна завершиться прогнозируемым практическим результатом.

Выявлены и обоснованы три основные группы принципов реализации проектно-развивающего подхода: субъект-субъектного взаимодействия и сотрудничества в воспитательном процессе; личностно- смысловой организации проектной деятельности; подготовки преподавателей к реализации проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в системе профессионального образования. Психолого-педагогическими механизмами реализации проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу выступают идентификация, драматизация, сублимация и рефлексия. Выявлены и обоснованы приоритетные *организационно-педагогические научно-методические, мотивационно-психологические* условия, способствующие эффективности реализации проектно-развивающего подхода к организации воспитательного процесса в образовательной профессиональной организации. Разработаны методики диагностики эффективности реализации проектно-развивающего подхода по критериям: *степень* сформированности социально-профессиональных ценностей студентов; *уровень* готовности педагогов к реализации проектно-развивающего подхода к организации воспитательного процесса [9].

В рамках исследования *педагогических оснований создания и развития информационно-образовательного пространства* вскрыта метадинамическая специфика функционирования информационно-образовательной

среды профессиональной школы. С позиции обеспечения продуктивной подготовки специалистов в условиях информационно-образовательной среды вуза выделены значимые аспекты совершенствования компонентов информационной среды обучения: а) существенные различия динамических характеристик поисковой и исследовательской деятельности студентов, получающих образование разного уровня и обучающихся по различным профилям; б) функционирование индивидуальных информационных сред взаимодействующих субъектов образовательного процесса на уровнях допрофессиональной и профессиональной подготовки; в) особенности взаимодействия информационных потоков образовательной среды на уровнях среднего и высшего профессионального образования, г) оперативные характеристики обеспечения визуальных компонентов образовательной среды в системе очного и заочного обучения, д) функционирование среды дистанционного обучения для технического и гуманитарного профилей подготовки в профессиональной школе.

Доказано, что для задачи поиска и анализа информационных технологий осуществляется последовательный переход от исследования существующих алгоритмов к моделированию собственных инструментов и моделей информационных технологий в соответствии со схемой: а) поиск продуктивных информационных технологий автоматизированной реализации образовательной системы; б) анализ совокупности созданных ранее технологий (прототипов); в) создание конкурентного преимущества в собственной разработке; г) экспертная работа по

выработке критериев продуктивности и сопоставительному доказательству качества разработанного компонента информационной технологии. Исследования показали наличие устойчивой зависимости сохранения информационно-исследовательской активности от системной организации совместной научной деятельности преподавателей и студентов. Наиболее позитивное отношение к применению инновационных информационных ресурсов отмечается у преподавателей (42-58%) и студентов младших курсов (30-45%), однако на старших курсах преобладает стремление к сложившимся, проверенным практикой и применяемым в профессиональной деятельности ресурсам, а интерес к инновациям сохраняют только 10-20% студентов. В том числе выявлено, что видеокурсы привлекают больше слушателей (на 50%), при этом у окончивших курс наблюдается лишь незначительное повышение полученной оценки (от 0,03 до 0,23 балла) [7].

Материалы и разработки Института применяются при проведении курсов повышения квалификации работников общего и профессионального образования, могут быть рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ в целях разработки мероприятий по модернизации системы профессионального образования. Сферами возможного применения результатов исследований могут быть не только учреждения профессионального образования разных уровней, но и органы управления профессиональным образованием на федеральном и региональном уровнях, система дополнительного профессионального образования, службы занятости населения и др.

Перспективы развития фундаментальных исследований в области профессионального образования связаны с разработкой методологии и теории его новой роли в инновационной экономике. Это требует усиления государственной поддержки фундаментальных психолого-педагогических исследований в области профессионального образования.

Источники:

1. *Гильмеева Р.Х.* Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентного подхода в процессе гуманитарной подготовки студентов в профессиональной школе / Р.Х.Гильмеева, Ф.Ш.Мухаметзянова, Л.П.Тихонова, Л.Ю.Мухаметзянова, Г.А.Шайхутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. № 2. 2013. С. 132-137.
2. *Горбунов В.А.* Проблемы и трудности реализации ФГОС начального профессионального образования: проектно-целевой подход / Казанский педагогический журнал. 2013. №1. С.53-57.
3. *Ибрагимов Г.И.* НПО-СПО: Больше проблем, чем путей их решения / Г.В.Мухаметзянова, Г.И.Ибрагимов // Профессиональное образование. Столица. 2012. №7. С.17-19.
4. *Ибрагимов Г.И.* Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки // Alma-mater (Вестник высшей школы). 2013. №8. С. 6-14.
5. *Ибрагимов Г.И.* Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения / Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова // Инновации в образовании. 2013. № 5. С. 14-25.
6. *Камалеева А.Р.* Технология разработки вариативных программ естественно-математических и общепрофессиональных дисциплин с учетом требований стандартов третьего поколения и направ-

ления подготовки (для преподавателей технических вузов): метод. пособие / А.Р.Камалеева, Н.С.Галимов, Н.А.Читалин. Казань: Изд-во «Данис». 2013. 54 с.

7. *Кирилова Г.И.* Интеграционный потенциал информационно-средового подхода в профессиональном образовании / Г.И.Кирилова, В.К.Власова // Филология и культура. 2013. № 1 (31). С. 244-251.

8. *Колтакова Л.М.* Особенности поведенческих компонентов самосознания студентов колледжей при разных типах готовности к изменению // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3 (98). С. 133-142.

9. *Масленникова В.Ш.* Проектно-развивающий поход к формированию здорового образа жизни в учреждениях профессиональных образовательных организаций // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. №3. С.12-19.

10. *Мухаметзянова Г.В.* Организационно-педагогические условия взаимодействия рынков труда и образовательных услуг региона на основе проектно-целевого подхода / Г.В.Мухаметзянова, Ф.М.Кадырова, И.Г.Гольшев // Казанский педагогический журнал. 2013. №2. С.15-21.

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

12. Научно-методическое обеспечение реализации модели социализации аддиктивной личности в профессиональном образовании (ССУЗ и ВУЗ) / Информационно-аналитические материалы / Под ред. А.Н.Грязнова. Казань: Изд-во «Данис». 2013. 138 с.

13. *Нуруллин Р.А.* Профобразование как система в контексте современных процессов интеграции // Ученые записки Казанского федерального университета. Казань: Изд-во КФУ, 2013. Т. 155. № 1. С. 137-146.

14. *Сафин Р.С.* Модель проектирования модуля обучения инновационному предпринимательству / Р.С.Сафин, Е.А.Корчагин, Р.Г.Зяляева // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 59-66.

15. *Семакова В.В., Лукоянова Т.Н.* Критерии межпредметной интеграции как показатели формирования профессиональных компетенций студентов / В.В.Семакова, Т.Н.Лукоянова // Специалист. 2013. № 6. С.31-34.

16. Становление и развитие системы обучения инновационному предпринимательству в средней и высшей профессиональной школе России. Научно-методическое пособие / Р.С.Сафин, Е.Л.Магухин, А.Р.Шайдуллина, Р.Г.Зяляева / Научный редактор Г.И.Ибрагимов. Казань: Изд-во «Данис». 2013. 62 с.

17. *Трегубова Т.М.* Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. 2013. №3. С.33-39.

18. Формирование общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы: аспект научно-методического обеспечения / Р.Х.Гильмева, Ф.Ш.Мухаметзянова, Л.П.Тихонова, Л.Ю.Мухаметзянова, Г.А.Шайхутдинова // Электронный междисциплинарный журнал «Middle East Journal of Scientific Research». 15 (7). 2013. С.931-936.

19. *Хусаинова С.В.* Специфика структурно-динамических характеристик индивидуально-психологического профиля субъектной адаптивности студента ссуз и вуз как субъекта жизнедеятельности // Казанский педагогический журнал 2013. № 5. С. 160-172.

20. *Шайхутдинова Г.А.* Отечественные и зарубежные модели подготовки педагогов профессионального обучения: сравнительный анализ / Г.А.Шайхутдинова, И.И.Соколова // Мир образования – образование в мире. 2013. № 3. С. 174-182.

21. *Шайхутдинова Г.А.* Роль педагогической практики в подготовке педагогов для среднего профессионального образо-

вания // Инновации в образовании. 2013. № 12. С. 85-31.

22. Щербаков В.С. Современные проблемы дидактики профессиональной школы в дискуссиях научного форума / В.С.Щербаков, О.Р.Кудаков, Р.Г.Сахиева // Казанский педагогический журнал. 2013. № 4.С.36-41.

References:

1. Gil'meeva R.H. Nauchno-metodicheskoe obespechenie realizacii kul'turo kompetentnostnogo podhoda v processe gumanitarnoy podgotovki studentov v professional'noy shkole / R.H.Gil'meeva, F.SH.Muhametzyanova, L.P.Tihonova, L.YU. Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury' i iskusstv. № 2. 2013. S. 132-137.

2. Gorbunov V.A. Problemy' i trudnosti realizacii FGOS nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: proektno-celevoy podhod / Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. №1. S.53-57.

3. Ibragimov G.I. NPO-SPO: Bol'she problem, chem putey ih resheniya / G.V.Muhametzyanova, G.I.Ibragimov // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2012. №7. S.17-19.

4. Ibragimov G.I. Process obucheniya v vy'sshey shkole v usloviyah realizacii FGOS: bolevy'e tochki // Alma-mater (Vestnik vy'sshey shkoly'). 2013. №8. S. 6-14.

5. Ibragimov G.I. Susch'nost' i vedusch'ie principy' koncentrirovannogo obucheniya / G.Ibragimov, E.M.Ibragimova // Innovacii v obrazovanii. 2013. № 5. S. 14-25.

6. Kamaleeva A.R. Tehnologiya razrabotki variativny'h programm estestvenno-matematicheskikh i obsch'eprofessional'ny'h disciplin s uchetom trebovaniy standartov tret'ego pokoleniya i napravleniya podgotovki (dlya prepodavateley tehniceskikh vuzov): metod.posobie/A.R.Kamaleeva, N.S.Galimov, N.A.CHitalin. Kazan': Izd-vo «Danis». 2013. 54 s.

7. Kirilova G.I. Integracionny'y potencial informacionno-sredovogo podhoda v professional'nom obrazovanii / G.I.Kirilova, V.K.Vlasova // Filologiya i kul'tura. 2013. № 1 (31). S. 244-251.

8. Kolpakova L.M. Osobennosti povedencheskih komponentov samosoznaniya studentov kolledzey pri razny'h tipah gotovnosti k izmeneniyu // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. № 3 (98). S. 133-142.

9. Maslennikova V.SH. Proektno-razvivayusch'iy pohod k formirovaniyu zdorovogo obraza jizni v uchrejdeniyah professional'ny'h obrazovatel'ny'h organizaciy // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury' i iskusstv. 2013. №3. S.12-19.

10. Muhametzyanova G.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya vzaimodeystviya ry'nkov truda i obrazovatel'ny'h uslug regiona na osnove proektno-celevogo podhoda / G.V.Muhametzyanova, F.M.Kady'rova, I.G.Goly'shev // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. №2. S.15-21.

11. Muhametzyanova F.SH. Innovacionny'e principy' v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya / F.SH. Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2012. № 1. S. 25-35.

12. Nauchno-metodicheskoe obespechenierealizacii modelisocializacii addiktivnoy lichnosti v professional'nom obrazovanii (SSUZ i VUZ) / Informacionno-analiticheskie materialy' / Pod red. A.N.Gryaznova. Kazan': Izd-vo «Danis». 2013. 138 s.

13. Nurullin R.A. Profobrazovanie kak sistema v kontekste sovremenny'h processov integracii // Ucheny'e zapiski Kazanskogo federal'nogo universiteta. Kazan': Izd-vo KFU, 2013. T. 155. № 1. S. 137-146.

14. Safin R.S. Model' proektirovaniya modulya obucheniya innovacionnomu predprinimatel'stvu / R.S.Safin, E.A.Korchagin, R.G.Zalyaeva // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. № 5. S. 59-66.

15. Semakova V.V., Lukyanova T.N. Kriterii mejpredmetnoy integracii kak

pokazateli formirovaniya professional'ny'h kompetencyi studentov / V.V.Semakova, T.N.Lukoyanova // Specialist. 2013. № 6. S.31-34.

16. Stanovlenie i razvitie sistemy' obucheniya innovacionnomu predprinimatel'stvu v sredney i vy'sshey professional'noy shkole Rossii. Nauchno-metodicheskoe posobie / R.S.Safin, E.L.Matuhin, A.R.SHaydullina, R.G.Zyalaeva / Nauchny'y redaktor G.I.Ibragimov. Kazan': Izd-vo «Danis». 2013. 62 s.

17. Tregubova T.M. Komparativny'e issledovaniya v oblasti professional'nogo obrazovaniya: osnovny'e trendy' i problemy' adaptacii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. №3. S.33-39.

18. Formirovanie obsch'ey kul'tury' i gumanitarnoy obrazovannosti studentov professional'noy shkoly': aspekt nauchno-metodicheskogo obespecheniya / R.H.Gil'meeva, F.SH.Muhametzyanova, L.P.Tihonova, L.YU.Muhametzyanova, G.A.SHayhutdinova // E'lektronny'y mejdis ciplinarny'y jurnal

«Middle East Journal of Scientific Research». 15 (7). 2013. S.931-936.

19. Husainova S.V. Specifika strukturno-dinamicheskikh karakteristik individual'no-psihologicheskogo profilya sub'ektnoy adaptivnosti studenta ssuz i vuz kak sub'ekta jiznedeyatel'nosti // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal 2013. № 5. S. 160-172.

20. SHayhutdinova G.A. Otechestvenny'e i zarubejny'e modeli podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniya: sravnitel'ny'y analiz / G.A.SHayhutdinova, I.I.Sokolova // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2013. № 3. S. 174-182.

21. SHayhutdinova G.A. Rol' pedagogicheskoy praktiki v podgotovke pedagogov dlya srednego professional'nogo obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. 2013. № 12. S. 85-31.

22. SCH'erbakov V.S. Sovremennyye problemy' didaktiki professional'noy shkoly' v diskussiyah nauchnogo foruma / V.S.SCH'erbakov, O.R.Kudakov, R.G.Sahieva // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. № 4.S.36-41.

Зарегистрирована: 01.03.2014

УДК 37

МЕДИЦИНСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ, АДМИНИСТРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ)

И.Ш.Мухаметзянов

В статье рассматриваются медицинские и психологические основания функционирования информационно-образовательного пространства как базы обеспечения качества образования. Рассматриваемые основания оказывают значительное влияние на динамику здоровья учащегося в процессе получения образования. Учет их позволяет руководителям образовательных учреждений

и педагогам строить информационно-образовательное пространство вокруг учащегося, вне зависимости от места обучения и с учетом особенностей его здоровья.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационная среда, информационное взаимодействие, здоровье сберегающая информационно-коммуникационная образовательная среда [21].*

Когда мы говорим об основаниях в педагогике, в том числе и имеющих медицинские и психологические характеристики, необходимо исходить из общих философских оснований педагогики, определяющих методологию наук о человеке [14]. Исходя из концептуальных положений и тезауруса, будем принимать обучаемого как субъекта, информационно-образовательное пространство как объект, а взаимодействие между ними (информационное взаимодействие), будет направлено на достижение конкретных образовательных целей.

Медицинскими основаниями применительно к объекту выступают особенности личности обучающего и обучающегося, особенности и безопасность организации информационно-образовательного пространства (ИОП) с учетом действующих санитарно-гигиенических норм и правил; полноценность, достаточность и безопасность (в т.ч. психологическая) содержания образования (информационных ресурсов) и безопасность их по форме представления материала; обеспечение образовательного взаимодействия обучающего, обучающегося и средств обучения с учетом особенностей физического и психического здоровья обучаемого и в условиях, соответствующих этим особенностям.

Психологическими основаниями применительно к объекту будем

считать организацию ИОП с учетом особенностей личности учащегося и ее развития в рамках, определяемых целями обучения, воспитания и просвещения.

Результатирующей рассматриваемых оснований является формирование у обучаемого навыков организации и деятельности в условиях безопасного ИОП за пределами образовательного учреждения. А именно там данный процесс в настоящее время не нормируется и не контролируется обучающим.

В качестве точки отсчета, при обсуждении вопросов сохранения и развития здоровья учащихся, необходимо отталкиваться от реалий настоящего времени. А они следующие. Состояние здоровья детей и подростков во многом определяет формирование жизненного, репродуктивного и трудового потенциалов нации. Стандарты физического развития детей требуют регулярного обновления не реже 1 раза в 5-10 лет. Отклонения в физическом развитии являются дополнительным показанием для постановки на диспансерный учет.

Известно, что на процесс физического развития влияют разнообразные факторы: наследственность, заболевания детского возраста, нарушения питания, географические особенности и т.д. Здоровье подростка характеризуется не столько наличием или отсут-

ствием заболеваний, сколько гармоничным и соответствующим возрасту развитием в полном соответствии с содержанием понятия здоровья с позиции ВОЗ.

Важнейшей частью системы образования является обеспечение здоровья детей и полноценной возможности учиться. Как показывают различные исследования, образование и здоровье неотделимы. Структура и условия образовательного пространства играют такую же важную роль, как и человеческий фактор в общении обучающего и обучаемого. У детей, посещающих школу без пропусков на протяжении ряда лет, состояние здоровья лучше, у них больше возможностей полноценно реализоваться в жизни. Получение знаний, умений и навыков на основе образования подобно вакцинации против болезней, угрожающих здоровью. Образование с целью обеспечения здоровья – важный компонент любого образования, равно как и программы общественного здравоохранения [8]. Наиболее выраженный рост распространенности функциональных нарушений, хронических заболеваний, отклонений в физическом развитии, острой и обострения хронической патологии у детей приходится на школьный возраст. По материалам ряда авторов по окончанию среднего полного образования только 15% учащихся являются абсолютно здоровыми: до 60% детей имеют хронические заболевания, и 25% подростков имеют различные функциональные или пограничные расстройства. По данным А.А.Баранова (2012) во всех российских регионах зарегистрировано повсеместное снижение параметров физического развития детей, особенно массы тела [3]. Типичным для нашего

времени становится «трофологический синдром», характеризующийся дисгармоничным физическим развитием, снижением функциональных резервов и задержкой полового созревания». Состояние здоровья школьников ухудшилось за последние 10 лет; выявлено широкое распространение хронической соматической патологии и пограничных состояний. Лишь 33% детей в возрасте 7-8 лет и 25% в 13-14 лет не имеют хронической патологии. Нарушения вегетативной регуляции обнаружены у 15% школьников. Снижение психологической адаптации в виде нарушений функции внимания имелось у 20% детей в возрасте 7-8 лет и у 12% школьников 13-14 лет [15; 18]. Распространенность нервно-психических расстройств среди школьников составляет 70-80%. От 20% до 50% подростков имеют ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья [1].

Отличительной чертой современного образования является его прогрессирующая информатизация, развитие дистанционного образования, деятельность в рамках ИОП, выходящего за рамки традиционного учебного заведения. Говоря об отдельных основаниях функционирования ИОП, первоначально определимся с пониманием данной категории. В традициях нашей научной школы данная категория включает в себя совокупность условий, реализующих определенную целостность образовательных ресурсов и механизмов работы с ними. Основными компонентами являются: наличие распределенного информационного образовательного ресурса; комплекс воспитательных и организационных форм и методов обучения; эффективные организационно-право-

вых нормы защиты авторских прав; содержание обучения, соответствующее образовательному курсу; наличие средств и механизмов информационного взаимодействия образовательного назначения. [16]. В условиях информатизации образования рядом авторов отмечается изменение структуры ценностей и моделей поведения, которое проявляет свою сущность во всех сферах жизни и особенно в формировании здорового образа жизни. Так, один из трендов информатизации под названием «смещение поколений» показывает изменение ценностей здоровья и мотиваций по формированию здорового образа жизни [20]. Рассматривая данную категорию в аспекте медицинских и психологических компонент необходимо исходить из следующего:

– Во-первых, образовательная деятельность, реализуемая в ИОП, имеет определённые специфические черты. Субъектом образовательного пространства является как обучающий, так и обучаемый, эффективность деятельности которых определяется не только уровнем владения содержанием образования и усвоения данного содержания, но и владения навыками деятельности с использованием современных информационных технологий, как на стадии представления содержания образования, так и на стадии контроля усвоения материала. В условиях ИОП дополнительным фактором, осложняющим традиционное взаимодействие субъектов образовательного процесса, является виртуализация процесса обучения. Это, в свою очередь, требует включение в квалификационные требования к обучающему раздела в части уровня владения и применения использования средств ИКТ в профессиональной деятельнос-

ти. В части условий реализации обучения в рамках ИОП приоритет приобретают параметры, определяемые инфраструктурой ИКТ обеспечения образовательного процесса; параметры, отражающих информационно-методическое обеспечение самого процесса обучения в объёмах, адекватных конкретному обучающему. В свою очередь, это требует и изменения традиционных подходов к организации образовательной среды.

– Во-вторых, образовательная деятельность в рамках ИОП выходит за рамки традиционного образовательного процесса, нормируемого образовательными стандартами и действующим законодательством. Например, требования к здоровьесберегающему уроку в условиях ИОП можно представить следующим образом:

Дидактические

- С определением значения конкретного урока в общей программе здоровьесбережения, реализуемой в образовательном учреждении и вне его.
- Соответствие содержания урока принципам возрастного распределения информации.
- Интеграция здоровьесберегающих элементов в общую и целостную направленность педагогического процесса.
- Выбор методов, средств, приёмов обучения с учетом их влияние на нарушение или сохранение и развитие здоровья учащихся.
- Формирование межпредметной целостности и направленности процесса здоровьесбережения.

Воспитательные и развивающие методы

- Развитие памяти и внимания учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

- Ориентация процесса воспитания на формирование потребности в здоровом образе жизни.

- Развитие потребности в обеспечении безопасной образовательной среды вне зависимости от места нахождения учащегося.

- Привитие навыков изменения образовательного пространства под индивидуальные потребности учащегося.

Организационные требования к уроку.

- Использование существующих и адаптированных по состоянию здоровья учащихся планов урока с изменяемым режимом труда и отдыха и с учетом деятельности не только в рамках учебного заведения.

- Соблюдение плана урока с возможной адаптацией его под возможности ИОП учащегося.

- Обеспечение участия всех учащихся в образовательной деятельности на уроке с применением ИОП.

- Опора на современные информационные технологии и информационно-образовательную среду учащегося, с использованием интерактивных образовательных ресурсов.

Вместе с тем, в рамках рассматриваемой категории информатизации образования обратим внимание на действующее санитарное законодательство. Оно нормирует основные условия ведения образовательного процесса применительно к образовательному учреждению и ориентировано на использование средств ИКТ, не перемещаемых в процессе обучения. Наряду с этим, значительная часть современной инфраструктуры ИОП вообще не нормируются. Это и коммуникационный компонент, например, современная беспроводная коммуни-

кация, ее частотные характеристики и т.д. Это и мультимедиа оборудование, перемещаемые средства обучения (ноутбуки, планшеты, ридеры и т.д.). Кроме того, существует и абсолютно не нормируемая и крайне неоднородная компонента ИОП, это компонента фактического места нахождения учащегося, по месту его пребывания или проживания. Эта неоднородность приводит к формированию, в рамках единого ИОП еще и персонализированного сегмента, ориентированного как на возможности конкретного учащегося, так и на особенности технологического обеспечения персонализации. Кроме того, существенным фактором является и неоднородная мотивация учащихся. Все это практически переориентирует использование традиционного стационарного компьютера (компьютерных классов, возможностей доступа к широкополосному интернету на территории учебного заведения) в рамках учебного заведения в образовательных целях на реализацию возможности его использования в рамках индивидуального обучения, в части формирования индивидуальной образовательной траектории и т.д. Когда мы говорим о необходимости фильтрации содержания обучения (интерактивный компонент и распределенный ресурс сети интернет) в рамках образовательного учреждения и обеспечения школ безопасным интернетом мы исходим из того, что учащийся может иметь доступ к информационным ресурсам исключительно в рамках учебного заведения. Согласно данным СФ РФ лишь 40% запросов в учебных заведениях относится к образовательной деятельности. В связи с этим Минобрнауки РФ предлагает создать единую систему мониторинга

использования интернета в образовательных учреждениях. В список вредной для здоровья и развития детей информации, которая не соответствует задачам образования и должна быть запрещена к распространению через интернет, вошли сайты, страницы в социальных сетях, форумы, чаты и доски объявлений, которые призывают к самоубийству, вызывают у детей желание курить, употреблять наркотики и алкоголь, вести асоциальный образ жизни. Минобрнауки РФ рекомендует закрыть детям доступ к информации, которая вызывает у них страх, панику и ужас, отрицает семейные ценности, содержит нецензурную брань и порнографию. Школьникам запретят играть в компьютерные игры, в том числе в массовые многопользовательские игры, основанные на имитации боевых или противоправных действий. В школьных компьютерах детям будет запрещено посещать анонимные форумы, чаты, доски объявлений и гостевые книги, такие как имиджборды, анонимайзеры, программы, обеспечивающие анонимизацию сетевого трафика в интернете. Также школьникам закроют доступ к банкам рефератов, онлайн-казино, тотализаторам, сайтам, навязывающим платные услуги на базе СМС-платежей и к информационной продукции, предлагающей магию, колдовство и волшебство для решения жизненных вопросов. Вместе с тем, как будет рассмотрено ниже, в настоящее время приоритетным для молодежи становится мобильный интернет, не регулируемый фильтрами образовательного учреждения.

В-третьих, говоря о психологических основаниях, необходимо обратить внимание на проблему итоговой оценки качества обучения, на ЕГЭ.

Особенностью является то, что это не только критерий оценки деятельности образовательного учреждения, способностей ребенка и эффективности использования образовательных технологий и современного содержания образования, но и пропуск в дальнейшую профессиональную жизнь. Значение психологических оснований в этом аспекте подтверждается необходимостью обеспечения нормального развития ребенка в соответствии с возрастными особенностями, в реалиях современного образования (перегруженность в части содержания и т.д.). Формирования у обучаемого психологической культуры (понимание особенностей собственной психической сферы, элементарное умение работать с чувствами, эмоциями), обучение наиболее простым способам психологической саморегуляции и психогигиены. При этом необходимо помнить о том, что социализация современного обучаемого, как правило, происходит в виртуальном пространстве, а социальные и психологические нормы поведения увязываются не с традиционными нормами, а с принятыми в конкретном социуме.

Медицинские основания. Достаточно условно в части компонентов медицинских оснований могут быть названы школьные факторы риска, связанные с неудовлетворительными условиями обучения; нерациональная организация учебного процесса; несоответствие методик обучения возрастным возможностям обучаемых и т.д. При этом необходимо исходить и из того, что в рамках ИОП нормируется и контролируется только та часть, что реализуется в рамках образовательного учреждения. Между тем, все большее значение приобретает часть

вне образовательного учреждения. А в условиях электронного и дистанционного образования она вообще становится доминирующей. Можно вспомнить достаточно частые ситуации, когда обучаемые, по тем или иным причинам (эпидемия ОРЗ и т.д.) полностью переводились на дистанционное образование. В этих условиях, традиционные для образовательного учреждения и конкретной образовательной программы, объемы образовательной нагрузки на учащегося становятся практически не контролируемы. А необходимость привлечения внешних образовательных ресурсов интернет, вне образовательного учреждения и имеющихся вариантов контент-фильтрации содержания ресурсов, в условиях отсутствия такового по месту проживания учащегося в значительной степени приводит к «размыванию» внимания учащегося и значительным внеобразовательным перегрузкам. В этой части особое значение приобретает тот факт, что существующие образовательные ресурсы в бумажном виде проходят как контроль содержания, так и контроль представления информации. Это регламентируется действующим законодательством, например, приказом Минобразования России от 14.07.99 г. №81 «Положение о порядке присвоения учебным изданиям грифа Министерства образования Российской Федерации» и Санитарные правила и нормативы СанПиН 2.4.7.1166-02 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования». Экспертизу содержания проводят Российская академия наук и Российская академия образования. После чего учебник включается в официальный перечень. В случаи с элек-

тронными образовательными ресурсами обязательное нормирование до настоящего времени не применяется и ограничивается рамками добровольной сертификации.

Основные медицинские и гигиенические требования к обучению рассматриваются в рамках ФГОС. Это как компоненты материально-технических условий реализации ФГОС, так и требования к обучению с применением компьютеров и электронных образовательных ресурсов. Вместе с тем, даже существующие нормативы в рамках ФГОС не гарантируют безопасности образовательной среды. По данным мониторинга проекта «Наша новая школа» (www.kmpro.ru) доля общеобразовательных учреждений, в которых созданы условия для работы по ФГОС на уровне от 60% до 80% крайне ничтожна, и ограничена Кемеровской областью (по данным на сентябрь 2013 года). Остальные субъекты России находятся в диапазоне 20%-40%. Доля учреждений, где созданы все условия для получения качественного образования в современных условиях (на декабрь 2013 года) от 80% до 100% по региону составляет всего семь регионов. Мы уже отмечали тот факт, что по общему согласию всех, кто имеет отношение к сохранению и развитию здоровья детей и подростков, основы нездоровья закладываются еще в начальной школе. Но они обусловлены не только неготовностью самого образовательного учреждения к сохранению здоровья учащихся, но и не готовностью учителей к данному виду деятельности. Доля учителей начальных классов, реализующих ФГОС составляет (на сентябрь 2013 года) от 40% до 100% в шести субъектах страны. Остальные, на сегодня, практи-

чески не готовы к данному виду деятельности. Говоря о необходимости более продуктивного мониторинга состояния здоровья учащихся можно отметить, что он является важнейшим элементом в системе педагогического управления образованием, выступает вы качестве метода отслеживания, оценивания, корректировки и прогнозирования образовательной деятельности. Методика мониторинговых исследований состояния здоровья включает в себя следующие направления деятельности, с помощью фактических измерений:

- Физическое развитие.
- Функциональная подготовленность.
- Физическая подготовленность.

Полученные в результате мониторинга результаты позволяют сформировать здоровье сберегающее направление в образовательной программе, адаптировав его под основные группы учащихся или отдельных учащихся.

В части формальных гигиенических требований безопасности для здоровья обучаемых средств ИКТ и условия образовательной деятельности с их применением регулируются следующими основными документами:

- СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».
- СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
- Технический регламент Таможенного союза ТР ТС 007/2011 «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» [39].

Вместе с тем, до настоящего времени в рамках нормативно-правового

регулирования не нормируются гигиенические в части средств ИКТ образовательного назначения, в том числе: ридеры, планшеты, ноутбуки, сети wi-fi и многое другое. Действующий СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 признает факт их наличия и говорит о том, что требования на них распространяются, но в какой именно части, не указывается. Вместе с тем, действие СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 не распространяется на ПЭВМ, перемещающихся в процессе работы. А именно они в настоящее время и становятся основой ИОП обучаемого (нетбуки, планшеты, смартфоны и т.д.).

Следует отметить, что при использовании в учебном процессе мобильных электронных устройств под действие СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 попадают все учебные классы, в которых проводятся занятия с мобильными электронными устройствами (с ВДТ, а не E – Ink) или другая компьютерная техника, например интерактивные доски. В отличие от Санитарных норм и правил применяемых к печатной продукции (СанПиН 2.4.7.702-98 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования»), приведенные выше нормативы не устанавливают требований к шрифтовому оформлению электронных учебников и учебных пособий, не устанавливают требований к используемой палитре цветов и другим параметрам изображения, а устанавливаются, в том числе, регламентом ТР ТС 007/2011 «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» в ст. 8. «Требования безопасности издательской (книжной и журнальной) продукции, школьно-письменных принадлежностей» регламентирует шрифтовое оформление текста.

ИКТ изменяют традиционную форму представления учебного материала и учебно-методического обеспечения образовательного процесса за счёт интерактивности и максимальной визуализации содержания образования. Использование электронного и дистанционного обучения, интерактивность его, изменяет и структуру представления информации, которая должна отличаться от принципов бумажного информационного материала требует нормирования в части перехода от представления на основе линейного или концентрического представления, на нелинейное представление, характерное для новых форм обучения. Это значительно осложняет адекватность представления материалов в рамках единого образовательного пространства места обучения и места проживания или пребывания учащегося, что приводит к дополнительной его перегрузке.

Особым вариантом медицинских оснований функционирования ИОП может являться организация обучения по медицинским показаниям на дому. Сам факт того, что электронное и дистанционное обучения вписаны в Закон «Об образовании» (ст. 13.п.2.) в значительной степени снимает проблему качества образования для данной группы детей. Формирование информационно-образовательной среды по месту проживания такого учащегося и интеграция ее в единую информационно – образовательное пространство, как учебного заведения, так и муниципального образования, позволяет ему обеспечить постоянный доступ к качественным образовательным ресурсам в режиме, соответствующем его психо-физиологическим особенностям.

Психологические основания. В части психологических оснований деятельности в рамках ИОП нельзя не обратить внимание на развитие психологической компетентности (психологической культуры) обучаемых, и их родителей. Именно родители обеспечивают контроль эффективности образовательной деятельности учащегося вне образовательного учреждения, соответствия домашней части ИОП нормативам, традиционно распространяемым на образовательное учреждение, как в части его организации, так и эффективности и режима использования. Не менее значимым основанием является использование в части содержания образование информационных ресурсов (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, элементов образовательной среды), прошедших психологическую экспертизу на соответствие возрастным и психологическим особенностям, как групп учащихся, так и отдельных обучаемых. Особое значение психологических оснований в организации ИОП обуславливается наличием обратной связи в виде контроля знаний и возникающих при этом психо-эмоциональных перегрузок на фоне неэффективной системы саморегуляции и самоконтроля. Таким образом, психологические основания функционирования ИОП базируется на системном анализе проблемных ситуаций у обучаемых, программировании и планировании их деятельности в рамках единого ИОП. Все это направленно на развитие у обучаемого навыков безопасной деятельности в рамках ИОП. Приоритетным является выявление у него сильных сторон личности и использовании их в качестве основы развития с применением последова-

тельных действий, направленных на обеспечение успешности.

Не менее значимым является развитие навыков деятельности в условиях избыточности информации и образовательной нагрузки, т.е., фактически, в условиях хронического стресса. До настоящего времени большая часть содержания образования формируется исходя из уровня подготовки среднего обучающегося. Но они не таковы. Например, в возрасте 15-16 лет у подростков происходят изменения в организме, обусловленные половым созреванием. Скорость этих изменений отличается не только у мальчиков и девочек, но в рамках однополой группы. Это приводит к быстрой утомляемости, перепадам настроения, эмоциональной лабильности, осложняет процесс запоминания информации. Все это накладывается на процесс половой идентификации и сопутствующим ему психологическим и социальным конфликтам, выходом из которых зачастую служит асоциальное поведение и привитие ухудшающих здоровье привычек (вредные привычки, ранняя сексуальная активность и сопутствующие ей заболевания).

В конечном счете, в этот период у подростка происходит формирование индивидуального образа жизни. ИОП, воздействуя на психику, преобразуя познавательные и мотивационно-эмоциональные процессы, деятельность и общение человека, сознание и межличностные отношения, стимулирует развитие стрессовых состояний. (письмо Минобразования РФ №42/3 от 12.09.95 «Об информационной культуре в семейном образовании»). Информационная культура большинством авторов рассматривается как часть общей культуры, позволяющей сохранить и

оптимизировать психическое здоровье учащихся [23]. Крайней степенью не благополучности ИОП для обучающегося может служить формирование у него разного рода аддикций. Одним из вариантов может служить «интернет-зависимость», правда имеющая, зачастую вне образовательные корни [6].

Причиной ее формирования является то, что интернет, определенным образом, способен удовлетворять значительная часть потребностей человека: определённые физиологические (киберсекс); безопасность (а также анонимность); принадлежность (к значимой группе); любовь (виртуальные романы) и уважение (со стороны других участников виртуального сообщества); самоактуализация (в т.ч. за счёт возможности осуществлять самопрезентации и получать актуальную обратную связь). При этом, данная зависимость является частным случаем от общей зависимости человека от компьютера как приоритетного средства организации жизни, деятельности и социальной активности человека. Фактически в медицинской парадигме не столь важно, что именно человек делает в Интернете – общается, покупает или играет; важно, что времяпрепровождение в Интернете приводит к тому, что страдает психическое и, соответственно, физическое здоровье и социальная адаптация [5].

На сегодня нельзя представить образовательную деятельность без использования ИКТ. Вместе с тем, технические особенности интернет-технологии, как отмечается во многих отечественных и зарубежных исследованиях, имеют непосредственное влияние на личность, но было бы неправильно игнорировать гуманитарный

компонент дихотомной модели, которую предлагает нам интернет-среда. Представляется, что проблемы интернет-зависимости, девиантного поведения, эмоционально-психологической фрустрации и суицидальных проявлений, связанных с использованием электронной коммуникации, должны рассматриваться не через призму технических особенностей интернет-среды как таковых, но в контексте коммуникативной мотивации личности. Существуют основания предполагать, что деструктивная динамика коммуникативных и эмоционально-психологических процессов начинается там, где неспособность согласовать реальную и виртуальную социальности перерастает в коммуникативную фрустрацию и затем в безвекторное самовыражение личности. Объединяя огромное количество людей разных возрастов и национальностей в режиме интерактивного общения, отменяя временные рамки и делая информацию одинаково доступной для всех, интернет-технология в то же время создает иллюзию всеобщего единения. Разноголосая толпа людей, где каждый вне зависимости от собственного желания имеет тысячу и более лиц, не является коллективом или сообществом, но представляет собой очень удобный материал для манипулирования. В данном контексте особенно актуальным становится изучение первичной мотивации личности в момент вхождения в интернет – пространства и ее изменений в процессе выстраивания своего виртуального Я [10].

Рядом авторов, отмечается достоверная корреляция между «интернет-зависимостью» и психологическими особенностями личности (интроверсией и негативной коммуникативной

установкой)[11]. У данной группы лиц выявляется снижение уровня интеллекта (IQ) примерно на 10 пунктов. Распространенность этого расстройства составляет примерно 2% (по данным К.С.Янг – 1–5%), причем более подвержены ему гуманитарии и люди, не имеющие высшего образования, нежели специалисты по компьютерным сетям. Число «интернет-зависимых» подростков различно в разных странах. В Китае до 13% молодых пользователей Интернета страдают «интернет-зависимостью». Среди российских пользователей Интернета 65% – от 18 до 34 лет. Число интернет-зависимых ориентировочно около 15 млн. По данным некоторых авторов 63,9% современных подростков проводят ежедневно более 3-х часов за компьютером. В зоне особого риска развития компьютерной зависимости при этом находятся не менее 18%, проводящих за компьютером ежедневно более 5 часов. Подобного рода засиживание за компьютером в ущерб учебе, сну и приему пищи объективно приводит к чувству внутренней опустошенности, снижению защитных сил организма и закономерным проблемам в учебе. [12] По данным за 2013 год в России доля активной аудитории – это выходящие в Сеть хотя бы раз за сутки – сейчас составляет 45% (52,1 млн. человек). Годовой прирост интернет – пользователей, выходящих в сеть хотя бы раз за месяц, составил 11%, а для суточной аудитории данный показатель равен 14%. Еще более интересны данные по мобильному интернету, так как он никак не контролируется не образовательным учреждением, не родителями обучаемого. Особо значимо это в условиях цифрового межпоколенческого неравенства и отсутствия культуры

интернет-коммуникации [4; 19]. Больше всего пользователей интернета в возрастной группе от 25 до 44 лет. Эта категория составляет 48% пользователей в малых городах и 46% от всех пользователей Москвы. По данным ВЦИОМ, среди тех, кто ежедневно выходят в Сеть 76% составляет молодежь в возрасте от 18 до 24 лет. По данным Левада-Центр, среди россиян моложе 25 лет пользователей интернета 91%, в возрасте 25-40 лет – 84%, а старше 55 лет – 23%. Социальные сети завоевали 80% дневной аудитории. В зависимости от региона пользователи тратят на социальные сети от 30 до 41% от всего времени, проведенного в интернете. При этом больше времени в социальных сетях проводят жители городов с численностью населения менее 100 тыс. – 41%. Согласно международным исследованиям, Россия заняла первое место по показателю продолжительности времени, проведенному в социальных сетях.

На данный момент уже более четверти российских пользователей выходят в сеть с мобильных устройств. Аудитория мобильного интернета, по данным TNS в 2013 году, в России, составила 21,2 млн. человек. Из них 20,1 млн. человек пользуются и десктопным и мобильным интернетом, а 1,1 млн. только мобильным. Проникновение мобильного интернета в 2013 году, по данным TNS, увеличилось на 27% [2]. По данным других авторов мобильным Интернетом пользуются 84% респондентов, из них подавляющее большинство (93%) – не реже 1 раза в неделю. Ежедневно выходят в мобильный Интернет 58% респондентов. Каждый третий респондент (36%) имеет стаж пользования мобильным Интернетом менее двух лет. Подав-

ляющее большинство пользователей (79%) уже не представляют себя без мобильного Интернета, от его использования готовы отказаться только 14% респондентов. Более того, у данной группы характерно изменение самосознания и самопрезентации под влиянием интернет-коммуникации [4].

Согласно мнению некоторых авторов, на сегодня, до 70% пользователей Интернета имеют средний и высокий уровень интернет-зависимости, что выражается в каждодневном посещении большинством опрошенных глобальной сети Интернет, превышении запланированного времени посещения Интернета (в среднем 10-20 час в нед.), пренебрежении личными делами в связи с пребыванием в Интернете, в частых жалобах окружающих по данному поводу [6]. Для данной аудитории характерны: «предвкушение» аддиктивной реализации, проблема контроля, низкая критика к собственному состоянию и нарушения социальной адаптации в реальной жизни. Психологическими особенностями рассматриваемой группы являются высокий уровень личностной тревожности, депрессии, агрессивности и враждебности. При увеличении степени интернет-зависимости происходит дальнейшее усугубление тяжести данных проявлений. Все это проявляется на фоне снижения показателей силы воли, стрессоустойчивости, самооценки и уверенности в себе. При увеличении степени зависимости наблюдается прогрессивное снижение этих показателей. В коммуникативной сфере преобладает высокая степень одиночества и конфликтности, что свидетельствует о наличии у интернет-зависимых студентов трудностей в формировании и успешном осуществ-

влении межличностного общения и о преодолении данных трудностей межличностного взаимодействия в реальности путем замещения этого общения на виртуальное за счет возможности конструирования в рамках общения посредством сети Интернет новой виртуальной личности. Наличие трудностей в межличностном общении у интернет-зависимых студентов подтверждается использованием большинством опрошенной молодежи интернет-среды с целью общения. Для них же характерна доминанта мотивация избегания неудач над мотивацией достижения успеха, что обуславливает наличие у этих студентов трудностей в процессе социальной адаптации. Как результат, при росте интернет-зависимости происходит усугубление изменения личностных характеристик интернет-зависимых учащихся, что приводит к углублению социальной их дезадаптации и прогрессированию интернет-зависимости [9].

В условиях модернизации образования тенденция значительного усложнения учебных программ носит устойчивый характер [13; 22]. Более того, рядом авторов утверждается, что большая учебная нагрузка – наиболее неблагоприятный фактор образовательной среды. С учетом этого вопрос соответствия их возможностям (возрастным и физиологическим) обучающегося становится приоритетным. В последние годы, как свидетельствуют медицинские наблюдения, в характеристике состояния здоровья школьников уже на начальном этапе обучения лидерами являются те заболевания и нарушения в состоянии здоровья, которые получили название «школьно обусловленные». Авторами прямо указывается на то, что к факторам,

обуславливающим эти заболевания, относятся не только чрезмерные образовательные нагрузки, но и психо-эмоциональный дискомфорт, школьный стресс, длительные статические нагрузки, низкая двигательная активность, нерациональное школьное питание и др. Комплексное воздействие этих факторов формирует школьно обусловленные нарушения и заболевания (нарушения зрения и осанки, деформации позвоночника и стопы, нарушения физического развития, заболевания органов пищеварения и др.). Предупреждение негативного влияния указанных факторов в образовательных учреждениях способствует профилактике школьно обусловленных функциональных нарушений и заболеваний у учащихся. С учетом того, что большую часть своей жизни учащиеся проводят в учебном заведении, длительное и систематическое воздействие неблагоприятных факторов школьной среды способствует развитию нарушений и заболеваний нервно-психической, костно-мышечной, зрительной и других систем. Причем в тех учреждениях, где образовательная нагрузка особенно высока, у учащихся достоверно чаще регистрируются неблагоприятные проявления нарушений здоровья [17].

Ускоренная трансформация современного мира в информационный, изменение рынка труда и характера социальных и межпоколенческих отношений неизбежно оказывают свое влияние и на современную систему образования. Из традиционной системы образования компонент обучения становится, с каждым годом, все более и более виртуальным, выходя за рамки традиционного образовательного учреждения. Это касается практиче-

ки всех уровней обучения, в большей или меньшей степени выраженности. И если для системы ВПО использование электронного и дистанционного образования становится уже практически нормой, то в рамках общего образования это пока еще выражено в меньшей степени. Исходя из того, что основные негативные изменения в состоянии здоровья детей приходятся именно на этот период, то разработка модели безопасного информационно-образовательного пространства, именно пространства, а не среды учебного заведения, становится приоритетной. Отсутствие нормирования безопасности информационной среды (медицинский и психологический аспекты) вне образовательного учреждения возлагают дополнительные обязанности на образовательные учреждения в части формирования информационной культуры и одного из ее компонентов, организации безопасной образовательной среды вне учебного заведения.

Источники:

1. *Агарков А.А.* Психические расстройства у лиц допризывников в контексте психического здоровья детско-подросткового населения // Автореф. дисс. докт.мед. наук. Томск. 2010. 50 с. [Электронный ресурс] <http://medical-diss.com/medicina/psihicheskie-rastroystva-u-lits-doprizyvno-go-i-prizyvno-go-vo-zrastov-v-kontekste-psihicheskogo-zdorovya-detsko-podrostkov> (Дата обращения – 10.04.2014).
2. Аудитория интернета в России (TNS RIF 2013). [Электронный ресурс] <http://www.slideshare.net/Dimanius/tns-rif-2013> (Дата обращения – 10.04.2014).
3. *Баранов А.А.* Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Социальная педиатрия. 2012. том № 91. №3. С. 9-14.
4. *Белинская Е.П.* Психология интернет-коммуникации: учебное пособие. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК. 2013. 192 с.
5. Бурова В.А. Интернет-зависимость в медицинской парадигме. [Электронный ресурс] http://www.cbtdoctor.ru/?page_id=12 (Дата обращения – 10.04.2014).
6. *Ван Шилу.* Интернет-зависимость у участников компьютерных игр (на материале китайской культуры) // Автореф. канд. психолог. наук. Москва. 2013. 33 с. [Электронный ресурс] http://www.psy.msu.ru/science/autoref/van_shilu/van_shilu.pdf (Дата обращения – 10.04.2014).
7. *Воскунский А.Е.* Психологические исследования деятельности человека в интернете. [Электронный ресурс] emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/ВРА/321a4597d62027d7c32571cb002e9d6d (Дата обращения – 10.04.2014).
8. Всемирная Организация Здравоохранения. Навыки, необходимые для здоровья [Электронный ресурс] http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf (Дата обращения – 10.04.2014).
9. *Дрена М.И.* Психологический портрет личности интернет-зависимого студента. [Электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-portret-lichnosti-internet-zavisimogo-studenta#ixzz2uQnpjKQN> (Дата обращения – 10.04.2014).
10. *Завьялова З.С.* Интернет-технология – улучшенный способ конструктивного диалога или инструмент создания и умножения иллюзии коммуникативного акта? [Электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologiya-uluchshennyi-sposob-konstruktivnogo-dialoga-ili-instrument-sozdaniya-i-umnozheniya-illyuzii-kommunikativnogo#ixzz2uQo2BNzJ> (Дата обращения – 10.04.2014).
11. *Кленова Ю.* Экспериментальное исследование взаимосвязи интроверсии и коммуникативной установки с Интернет – зависимостью. [Электронный ресурс] http://flogiston.ru/articles/netpsy/ia_klenova (Дата обращения – 10.04.2014).

12. *Малкова Е.И., Калинин Н.И.* Клинико-психологические феномены формирования компьютерной зависимости у современных подростков. [Электронный ресурс] http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer03.php (Дата обращения – 10.04.2014).
13. *Невзаров А.А.* Научные подходы к совершенствованию организации профилактической работы среди учащейся молодежи // Автореф. канд. мед. наук. ФГУ «Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения Росздрав». 2010. 25 с. [Электронный ресурс] <http://www.mednet.ru/images/stories/files/abstracts/Nevezorov.pdf> (Дата обращения – 10.04.2014).
14. *Новиков А.М.* Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Издательство «Эгвес». 2010. 208 с. [Электронный ресурс] <http://www.anovikov.ru/books/op.pdf> (Дата обращения – 10.04.2014).
15. *Поляков В.К.* Состояние здоровья школьников: соматометрические показатели, особенности питания и коррекция нарушений нутритивного статуса // Автореф. дисс. докт. мед. наук. Саратов. 2011. 44 с. [Электронный ресурс] <http://medical-diss.com/medicina/sostoyanie-zdorovya-shkolnikov-somatometricheskie-pokazateli-osobennosti-pitaniya-i-korreksiya-narusheniy-nutritivnogo-s> (Дата обращения – 10.04.2014).
16. *Роберт И.В., Прозорова Ю.А., Касаторнова В.А.* Основные понятия Единого информационного образовательного пространства // Ученые записки ИИО РАО. Вып.6. М.: ИИО РАО. 2002. С.3-13.
17. Руководство по диагностике и профилактике школьно обусловленных заболеваний, оздоровлению детей в образовательных учреждениях (ДиаПроф НИИГД) / Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Храмцов П.И., Звездина И.В., Крымский Е.Ф., Рапопорт И.К., Скоблина Н.А., Горелова Ж.Ю., Соколова С.Б., Степанова М.И., Поленова М.А., Бокарева Н.А., Милушкина О.Ю. / Под ред. чл.-корр. РАМН, профессора Кучмы В.Р. и д.м.н. Храмцова П.И. 2012. [Электронный ресурс] <http://niigd.ru/pdf/dia.pdf> (Дата обращения – 10.04.2014).
18. *Соболева Т.В.* Сравнительная характеристика методов оценки состояния здоровья детей и критериев эффективности оздоровительных мероприятий в загородном детском лагере // Автореф. дисс. канд. мед. наук. Москва. 2011. [Электронный ресурс] <http://www.disscat.com/content/sravnitelnaya-kharakteristika-metodov-otsenki-sostoyaniya-zdorovya-detei-i-kriteriev-effekti> (Дата обращения – 10.04.2014).
19. *Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. [Электронный ресурс] <http://www.ifar.ru/library/book536.pdf> (Дата обращения – 10.04.2014).
20. *Ткачук Е.А.* Социально-гигиенические аспекты информатизации общества в формировании образа жизни и здоровья. [Электронный ресурс] <http://www.science-education.ru/113-10877> (Дата обращения – 10.04.2014).
21. Толковый словарь терминов понятия аппарата информатизации образования / составители И.В.Роберт, Т.А.Лавина. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2012. 69 с.
22. *Усатов А.Н.* Самостоятельная физическая тренировка как средство повышения двигательной активности студенческой молодежи // Автореф. Дисс. канд. пед.наук. ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет». 2010. [Электронный ресурс] <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-samostoyatelnaya-fizicheskaya-trenirovka-kak-sredstvo-povysheniya-dvigatelnoy>

aktivnosti-studencheskoy-molodezhi (Дата обращения – 10.04.2014).

23. Culturally Competent Consultation in Schools: Information for School Psychologists and School Personnel. [Электронный ресурс] http://www.nasponline.org/resources/cultural-competence/cc_consultation.pdf (Дата обращения – 10.04.2014).

References:

1. *Agarkov A.A.* Psihicheskie rasstroystva u lic doprizy'vnikov v kontekste psihicheskogo zdorov'ya detsko-podrostkovogo naseleniya // Avtoref. diss. dokt.med. nauk. Tomsk. 2010. 50 с. [E'lektronny'y resurs] <http://medical-diss.com/medicina/psihicheskie-rasstroystva-u-lits-doprizyvno-go-i-prizyvno-go-vozrastov-v-kontekste-psihicheskogo-zdorovya-detsko-podrostkov> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

2. Auditoriya interneta v Rossii (TNS RIF 2013). [E'lektronny'y resurs] <http://www.slideshare.net/Dimanius/tns-rif-2013> <<http://www.slideshare.net/Dimanius/tns-rif-2013>> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

3. *Baranov A.A.* Sostoyanie zdorov'ya detey v Rossiyskoy Federacii // Social'naya pediatriya. 2012. tom № 91. №3. S. 9-14.

4. *Belinskaya E.P.* Psihologiya internet-kommunikacii: uchebnoe posobie. M.: MPSU; Voronej: MODE'K. 2013. 192 s.

5. *Burova V.A.* Internet-zavisimost' v medicinskoy paradigme. [E'lektronny'y resurs] http://www.cbtdoctor.ru/?page_id=12 (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

6. *Van Shilu.* Internet-zavisimost' u uchastnikov komp'yuternyh igr (na materiale kitayskoy kul'tury) // Avtoref. kand. psiholog. nauk. Moskva. 2013. 33 s. [E'lektronny'y resurs] http://www.psy.msu.ru/science/autoref/van_shilu/van_shilu.pdf (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

7. *Voskunskiy A.E.* Psihologicheskie issledovaniya deyatel'nosti cheloveka v internete. [E'lektronny'y resurs]

emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/321a4597d62027d7c32571cb002e9d6d (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

8. Vsemirnaya Organizaciya Zdravooohraneniya. Navy'ki, neobhodimy'e dlya zdorov'ya [E'lektronny'y resurs] http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

9. *Drepa M.I.* Psihologicheskiy portret lichnosti internet-zavisimogo studenta. [E'lektronny'y resurs] <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-portret-lichnosti-internet-zavisimogo-studenta#ixzz2uQnpjKQN> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

10. *Zav'yalova Z.S.* Internet-tehnologiya – uluchshenny'y sposob konstruktivnogo dialoga ili instrument sozdaniya i umnozheniya illyuzii kommunikativnogo akta? [E'lektronny'y resurs] <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologiya-uluchshennyy-sposob-konstruktivnogo-dialoga-ili-instrument-sozdaniya-i-umnozheniya-illyuzii-kommunikativnogo#ixzz2uQo2BNzJ> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

11. *Klenova YU.* Eksperimental'noe issledovanie vzaimosvyazi introversii i kommunikativnoy ustanovki s Internet – zavisimost'yu. [E'lektronny'y resurs] <http://flogiston.ru/articles/netpsy/ia_klenova> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

12. *Malkova E.I., Kalinin N.I.* Kliniko-psihologicheskie fenomeny' formirovaniya komp'yuternoy zavisimosti u sovremennyh podrostov. [E'lektronny'y resurs] <http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer03.php> (Дата obrasch'eniya – 10.04.2014).

13. *Nevezarov A.A.* Nauchny'e podhody' k sovershenstvovaniyu organizacii profilakticheskoy raboty' sredi uchash'eyshya molodezhi // Avtoref. kand. med. nauk. FGU «Central'ny'y nauchno-issledovatel'skiy institut organizacii i informatizacii zdravooohraneniya Roszdrava». 2010. 25 s. [E'lektronny'y resurs]

<http://www.mednet.ru/images/stories/files/abstracts/Nevzorov.pdf> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

14. *Novikov A.M.* Osnovaniya pedagogiki / Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley. M.: Izdatel'stvo «E`gves». 2010. 208 s. [E`lektronny`y resurs] <<http://www.anovikov.ru/books/op.pdf>> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

15. *Polyakov V.K.* Sostoyanie zdorov'ya shkol'nikov: somatometricheskie pokazateli, osobennosti pitaniya i korrekciya narusheniy nutritivnogo statusa // Avtoref. diss. dokt. med. nauk. Saratov. 2011. 44 s. [E`lektronny`y resurs] <http://medical-diss.com/medicina/sostoyanie-zdorovya-shkolnikov-somatometricheskie-pokazateli-osobennosti-pitaniya-i-korrektsiya-narusheniy-nutritivnogo-s> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

16. *Robert I.V., Prozorova YU.A., Kastornova V.A.* Osnovny`e ponyatiya Edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva // Ucheny`e zapiski IIO RAO. Vy`p.6. M.: IIO RAO. 2002. S.3-13.

17. Rukovodstvo po diagnostike i profilaktike shkol'no obuslovlenny`h zabolevaniy, ozdorovleniyu detey v obrazovatel'ny`h uchrejdeniyah (DiaProf NIIGD) / Kuchma V.R., Suhareva L.M., Hramcov P.I., Zvezdina I.V., Kry`mskiy E.F., Rapoport I.K., Skoblina N.A., Gorelova J.YU., Sokolova S.B., Stepanova M.I., Polenova M.A., Bokareva N.A., Milushkina O.YU. / Pod red. chl.-korr. RAMN, professora Kuchmy` V.R. i d.m.n. Hramcova P.I. 2012. [E`lektronny`y resurs] <http://niigd.ru/pdf/dia.pdf> <<http://niigd.ru/pdf/dia.pdf>> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

18. *Soboleva T.V.* Sravnitel'naya harakteristika metodov ocenki sostoyaniya zdorov'ya detey i kriteriev e`ffektivnosti ozdorovitel'ny`h meropriyatij v zagorodnom detskom lagere //

Avtoref. diss. kand. med. nauk. Moskva. 2011. [E`lektronny`y resurs] <http://www.disscat.com/content/sravnitelnaya-kharakteristika-metodov-otsenki-sostoyaniya-zdorovya-detei-i-kriteriev-effekti> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

19. *Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.YU.* Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditeley: rezul'taty` vs Rossiyskogo issledovaniya. [E`lektronny`y resurs] <http://www.ifap.ru/library/book536.pdf> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

20. *Tkachuk E.A.* Social'no-gigienicheskie aspekty` informatizatsii obschestva v formirovani` obraza jizni i zdorov'ya. [E`lektronny`y resurs] <<http://www.science-education.ru/113-10877>> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

21. Tolkovy`y slovar' terminov ponyatiny`nogo apparata informatizatsii obrazovaniya / sostaviteli I.V.Robert, T.A.Lavina. M.: BINOM. Laboratoriya znaniy. 2012. 69 s.

22. *Usatov A.N.* Samostoyatel'naya fizicheskaya trenirovka kak sredstvo povysheniya dvigatel'noy aktivnosti studencheskoy molodeji // Avtoref. Diss. kand.ped.nauk. GOU VPO «Belgorodskiy gosudarstvenny`y universitet». 2010. [E`lektronny`y resurs] <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-samostoyatel'naya-fizicheskaya-trenirovka-kak-sredstvo-povysheniya-dvigatel'noy-aktivnosti-studencheskoy-molodezhi> (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

23. Culturally Competent Consultation in Schools: Information for School Psychologists and School Personnel. [E`lektronny`y resurs] http://www.nasponline.org/resources/culturalcompetence/cc_consultation.pdf (Data obrasch'eniya – 10.04.2014).

Зарегистрирована: 08.04.2014

УДК 377

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРОИТЕЛЬНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

И.Э.Вильданов, Р.С.Сафин, Е.А.Корчагин, Р.Н.Абитов

Обоснована необходимость повышения качества подготовки преподавателей специальных дисциплин в строительном вузе. Предложена вариантная модель подготовки педагогических кадров на базе бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в строительном научно образовательном кластере.

Ключевые слова: профессионально-педагогические кадры, траектория подготовки, образовательные программы, интеграция технических, технологических и педагогических знаний.

Успех строительной отрасли во многом определяется рабочими и специалистами, подготовленными системой профессионального образования. В то же время востребованность выпускников образовательных учреждений зависит от уровня соответствия их знаний и компетенций требованиям современного бизнеса и строительного производства. Достижение требуемых качеств возможно только при тесном взаимодействии системы профессионального образования и потребителей его результатов, т.е. строительной отрасли.

Активное взаимодействие науки, образования, производства и общества, как показал опыт республики Татарстан, возможно в рамках отраслевого научно-образовательного кластера, который мы рассматриваем как организационную форму объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ при проведении исследований, при обучении на всех уровнях (среднее, высшее, допол-

нительное профессиональное образование).

В свою очередь, инновационная инфраструктура вуза является необходимым условием развития инновационной системы самого вуза, региона, и, как следствие, российской инновационной системы. Инновационная система на любом уровне – это часть социально-экономической системы, и как следствие – эффективная жизнедеятельность инновационной системы способствует активному экономическому росту. Задача развития инновационной инфраструктуры вуза заключается в эффективной реализации процесса развития знаний («создание знаний – преобразованием знаний в продукт (услугу) – продвижение его на рынок»).

Становление и развитие многоуровневого профессионального образования предполагает, с одной стороны сохранение, по возможности, традиционных ценностей, использование передового педагогического опыта, а с другой – разработку механизмов их

развития, осуществление различных мероприятий, направленных на решение новых задач. Процесс становления многоуровневого профессионального образования в отраслевом образовательном кластере ориентирован на проектирование нового содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и преобразование организационной структуры учебных заведений, входящих в систему.

Все это возможно при наличии на всех уровнях образования высококвалифицированных, профессионально компетентных преподавателей, способных и готовых к проведению серьезных научно-методических исследований, определению требуемых производству компетенций, разработке диагностических материалов по контролю за процессом подготовки специалистов.

Между тем, этот аспект проблемы не находит широкого обсуждения в научной педагогической литературе. Известно, что в связи с модернизацией системы профессионального образования, с ликвидацией уровня начального профессионального образования (НПО) и передачей системы среднего профессионального образования (СПО) в региональное управление, наблюдается уход опытных преподавателей и мастеров производственного обучения из учреждений образования. Этому способствуют низкий уровень оплаты труда и затруднения в научно-методической работе с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Поэтому обеспечение системы среднего профессионального образования квалифицированными педагогическими кадрами – одна из актуальных

проблем профессионально-педагогического образования.

Подготовка преподавателей для уровня среднего профессионального образования, как показывает наш опыт, может быть реализована в рамках научно-образовательного кластера. Такой кластер функционирует и развивается на базе Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ). В состав научно-образовательного кластера вошли:

- ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»;
- ФГОУ СПО «Казанский строительный колледж»;
- ГАОУ СПО «Набережночелнинский экономико-строительный колледж (НЭСКО)» им. Е.Н.Батенчука;
- ГАОУ СПО «Бугульминский строительно-технический колледж»;
- ГАОУ СПО «Набережночелнинский строительный колледж».

Интеграцию различных уровней профессионального образования в единую систему схематично можно изобразить в виде «школа – ссуз (техникум, колледж) – вуз – производство» (рис. 1).

С методологических позиций профессиональное образование студентов в учебных заведениях, принадлежащих к различным, по восходящей линии, уровням, интегрированным в единое образовательное пространство (вследствие чего можно говорить о модели многоуровневого образовательного пространства), опирается на идею общественного развития. Человек испытывает биосоциальную потребность в образовании и система образования должна быть сформирована

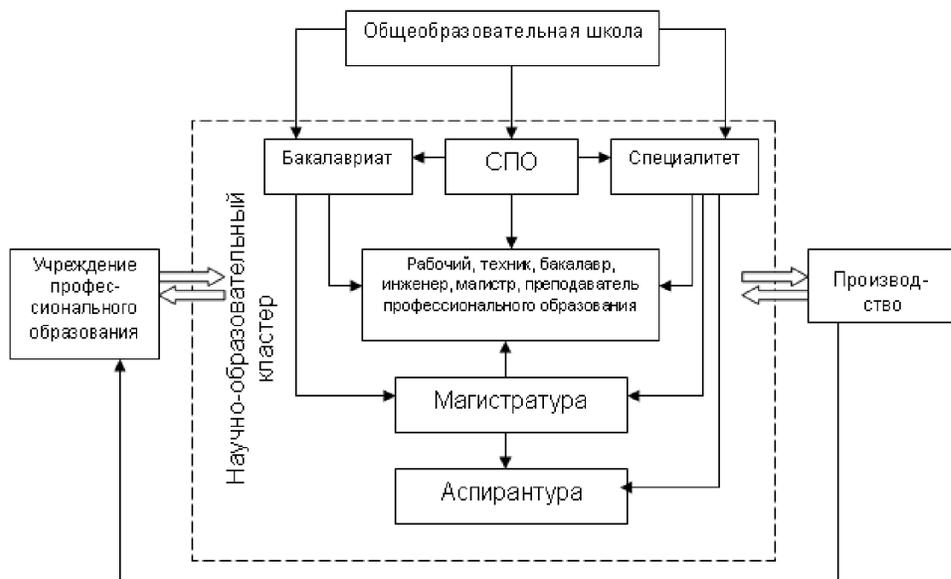


Рис. 1. Уровни профессионального образования в научно-образовательном кластере

таким образом, чтобы удовлетворить эту потребность. В частности, идея непрерывного профессионального образования предполагает, в том числе, последовательный переход от среднего к высшему профессиональному образованию. Эта идея потребовала для своей реализации соответствующих организационных форм, в том числе многоуровневого образования. Многоуровневое образование выпускников учебных заведений основано на постепенном восхождении от низшего к высшему уровням: квалифицированный рабочий – техник – бакалавр – инженер – магистр, т.е. построена на вертикальной структуре взаимодействия и реализуется комплексом учебных заведений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь этих уровней.

Многоуровневое профессиональное образование базируется на четы-

рех основных принципах: завершенности, целостности, преемственности и открытости в плане развития. Структуру многоуровневого профессионального образования можно рассматривать как *образовательную систему*, в состав которой входят компоненты: цели образования (социальный заказ), содержание образования, средства (в широком смысле слова) образования и субъекты образовательного процесса (преподаватели и студенты). А можно рассматривать как образовательное пространство или как образовательную среду.

Образовательное пространство представляет собою более широкое понятие, чем образовательная система. Оно включает в себя не только образовательные компоненты, но и масс-медиа, ориентированное на образование, общественность, вовлеченную в решение проблем образования, а также господствующие в данное время обра-

зовательные теории и социально-психологические стереотипы, регламентирующие поведение людей по поводу их отношения к образованию. Понятие «образовательное пространство» в значительной степени более сложное и многообразное, чем понятие «образовательная система», что не может ни сказываться на специфике педагогического управления.

Образовательная среда – понятие также сложное, имеющее комплексный характер. Данное понятие в значительной степени ориентировано на вычленение индивидуально-личностного аспекта, не столько обучения, сколько непосредственно учения. Образовательная среда становится тогда, когда появляется личность, имеющая установку и направленность на образование. При этом одна и та же среда может быть образовательной для одной личности и нейтральной для другой, каждая личность имеет возможность самостоятельно формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая те или иные образовательные структуры или занимаясь самообразованием. При этом можно отметить, что важнейшим условием успешности организации процесса обучения является присвоение обучающимися способности формирования и постоянного расширения собственного образовательного пространства за счет не только осознанной установки на учебу, но и при помощи овладения целым комплексом инструментов, доступных сегодня практически каждому. К таким инструментам относятся способы поиска информации о различных учебных заведениях, о навыках обучения при помощи дистанционного образования,

об инструментах перехода из одной образовательной системы в другую и т.д. Можно сказать, что если понятия «образовательная система» и «образовательное пространство» носят в значительной степени объективный характер, то понятие «образовательная среда» в большей степени субъективизировано.

Образовательная система, образовательное пространство, образовательная среда, в которых проходят подготовку будущие педагоги профессионального обучения – неотъемлемые элементы научно-образовательного кластера КГАСУ. Отметим, формирование образовательных системы, пространства и среды как элементов кластера возможно при наличии соответствующих условий. В частности, была создана выпускающая кафедра «Профессиональное обучение и педагогика», 81% преподавателей которой имеют ученые степени и звания. В университете работают 5 докторов педагогических наук, 3 кандидата психологических наук. В настоящее время в КГАСУ ведется подготовка бакалавров по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Строительство». Направление подготовки прошло аккредитацию.

Кафедра ведет научные исследования в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», направленной на подготовку научных и научно-педагогических кадров, на приток молодежи в сферу науки и образования. Преподаватели кафедры ведут научные исследования в рамках комплексной программы «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации на 2011-2015

гг., курируемой УМО по профессионально-педагогическому образованию (г.Екатеринбург). По результатам гранта защищена одна кандидатская и представлены к защите одна кандидатская и одна докторская диссертации по специальности 13.10.08 – теория и методика профессионального образования. Кафедра провела 6 международных научно-практических конференций с изданием сборников материалов. При кафедре открыта аспирантура по направлению 44.06.01 – образование и педагогические науки. Все это позволяет развивать образовательную среду и обеспечивать высокий уровень подготовки выпускников, направленных в образовательные учреждения среднего профессионального образования республики Татарстан. Схема подготовки будущих преподавателей для уровня среднего профессионального образования и профессионального обучения, учебно-курсовых комбинатов в научно-образовательном

кластере КГАСУ приведена на рис. 2.

Внедрение новых ФГОС высшего образования (ВО), переход на многоуровневую систему подготовки кадров в научно-образовательном кластере привели к резкому возрастанию нагрузки на профессорско-преподавательский состав университета, к значительному увеличению научно-методической работы.

Так, по данным Ю.В.Сорокопуд, «...более 70% преподавателей испытывают затруднения при разработке и переработке учебно-методических комплексов дисциплин на основе ФГОС ВПО нового поколения, 75% – при внедрении интерактивных форм проведения занятий, более 50% – при использовании в образовательном процессе информационных, в том числе Интернет технологий». Такие данные получены ею при опросе 750 преподавателей, 272 аспирантов, 258 магистрантов в 6 крупных вузах России в разных регионах [1, с. 4].

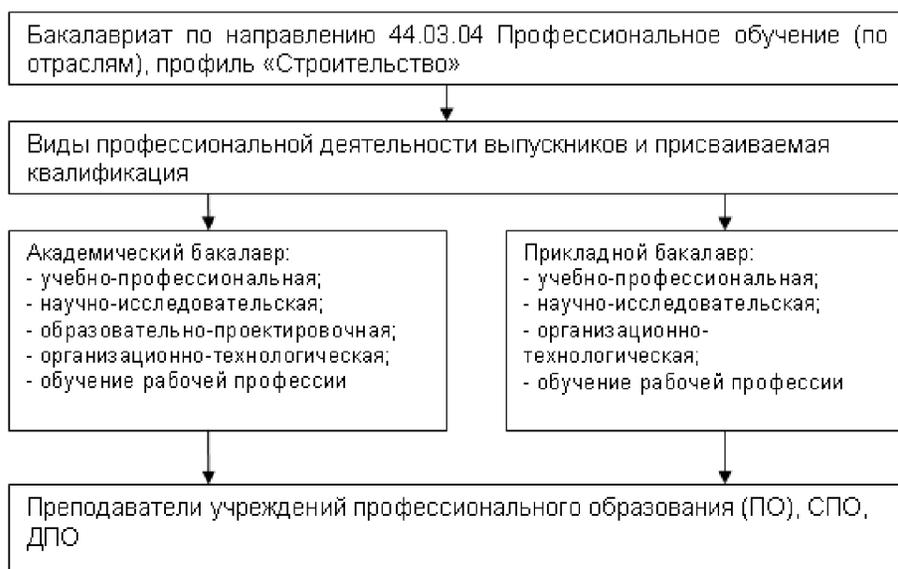


Рис. 2. Схема подготовки преподавателей для образовательных учреждений среднего профессионального образования

Приведенные данные свидетельствуют о наличии проблем у преподавателей вузов, особенно в технических университетах. Как известно, в них преподавателями становятся свои же выпускники, не имеющие специальной педагогической подготовки. Аналогичные проблемы существуют и у преподавателей учебных заведений среднего профессионального образования. Все это требует безотлагательного решения, повышения уровня

педагогической подготовки преподавателей.

Педагогическая подготовка преподавателей вуза может осуществляться по различным схемам. В качестве примеров приведем две схемы. По первой схеме подготовка проводится на базе бакалавриата направления 44.03.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Строительство» (рис. 3).

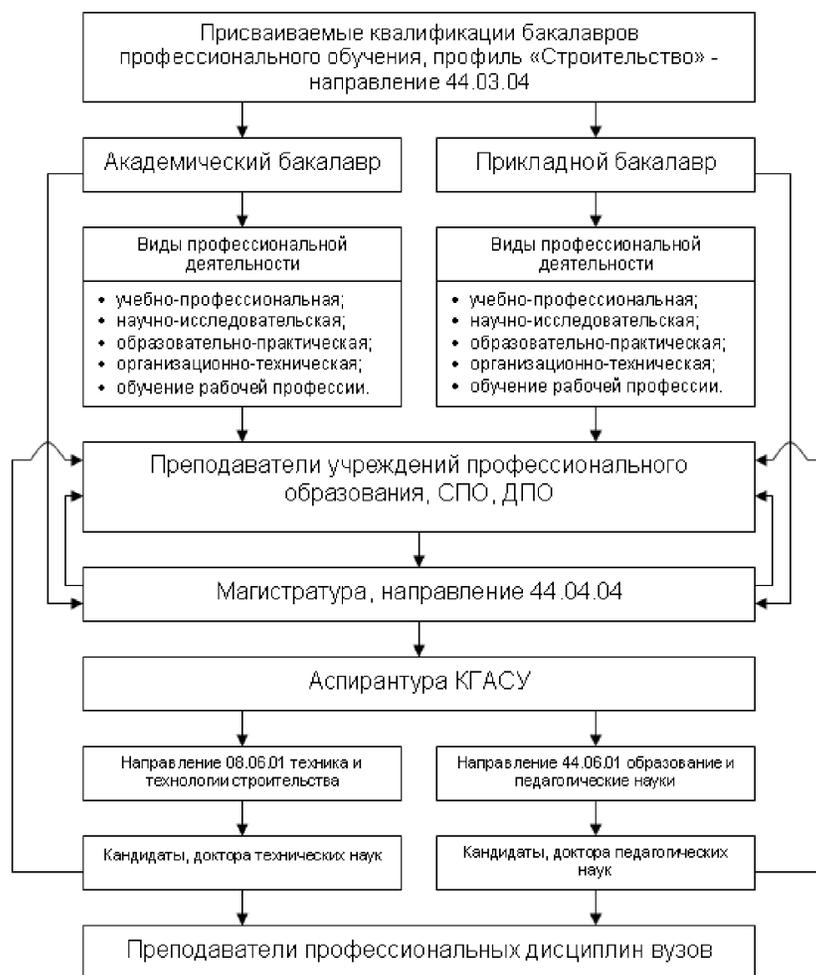


Рис. 3. Схема подготовки преподавателей строительного профессионального образования на базе направления подготовки 44.03.04 – «Профессиональное обучение по отраслям»

Как известно, по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» подготавливаются академические бакалавры и прикладные бакалавры, а выпускники получают двойную квалификацию – инженера в области строительства и педагога. Например, в соответствии с проектом ФГОС ВО по данному направлению [2] выпускник программы академического бакалавриата должен обладать 9 общекультурными, 10 общепрофессиональными, 36 профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности. Заметим, виды профессиональной деятельности педагогической направленности и виды профессиональной деятельности инженерной направленности у академических и прикладных бакалавров одни и те же.

После окончания бакалавриата и даже после окончания магистратуры по направлению 44.04.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)» выпускники не могут работать преподавателями вуза. Чтобы получить право работать преподавателями они могут поступать в аспирантуру по направлениям 08.06.01 – «Техника и технология строительства» или 44.06.01 – «Образование и педагогические науки». После успешной защиты диссертации выпускники направления 08.06.01 получают квалификацию кандидата технических наук, могут преподавать профессиональные дисциплины и вести научные исследования в своей области.

Выпускникам направления 44.06.01 после защиты диссертации присваивается степень кандидата педагогических наук. На специальных кафедрах они могут вести научные исследования как в области педагогики

высшей школы или в области строительных наук. Следует сказать, наличие кандидатов педагогических наук позволяет на высоком уровне вести научно-методическую работу кафедры.

Вторая схема рекомендуется для подготовки преподавателей профессиональных дисциплин на базе бакалавриата направления 08.03.01 – «Строительство» и магистратуры направления 08.04.01 – «Техника и технологии строительства» (рис. 4).

ФГОС ВПО бакалавриата и магистратуры по направлению 270800 – «Строительство» не предусматривают педагогическую деятельность выпускников [3]. Например, в образовательном стандарте подготовки магистра по направлению «Строительство» такие виды деятельности как «проведение научных исследований» и «образовательная деятельность» указаны как одна область деятельности выпускника. В соответствии с этим видом деятельности магистр должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач [3]: разработка учебно-методических пособий, конспектов лекционных курсов и практических занятий по дисциплинам профиля среднего профессионального и высшего профессионального образования; проведение аудиторных занятий, руководство курсовым и дипломным проектированием, учебными и производственными практиками студентов. Для выполнения указанного вида деятельности магистрант должен обладать только одной профессиональной компетенцией под номером ПК-21 – умением на основе педагогических приемов принимать непосредственное участие в учебной работе кафедр по профилю направления подготовки. По названной ком-



Рис. 4. Схема подготовки преподавателей строительного профессионального образования и специалистов для строительной отрасли в КГАСУ

петенции трудно судить о готовности будущего преподавателя к педагогической деятельности, например, к использованию инновационных технологий обучения. Поэтому в рамках подготовки будущих преподавателей вузов нами предлагаются две образовательные программы педагогической направленности.

Первая образовательная программа «Общеобразовательная программа непрерывного строительного образования» в базовой части дисциплин общенаучного и профессионального циклов соответствует требованиям ФГОС ВПО подготовки магистра по направлению 270800 – «Строительство». Общенаучный цикл вариативной части включает следующие дис-

циплины: 1) государственно-частное партнерство профессионального образования и производства; 2) история и методология педагогической науки; 3) проектирование программ непрерывного строительного образования. В качестве дисциплин по выбору предложены дисциплины: 1) менеджмент в образовании; методика выявления компетенций, требуемых в строительном производстве и бизнесе; 2) организационное поведение; подготовка диагностических материалов для оценки сформированности требуемых ФГОС компетенций.

Профессиональный цикл программы предусматривает в вариативной части изучение дисциплин: 1) психология обучения профессиональным

дисциплинам; 2) качество обучения; 3) современные технологии профессионального образования. Дисциплины по выбору следующие: 1) организация трудоустройства выпускников; научно-методическое обеспечение взаимодействия науки, образования и производства; 2) организация корпоративного обучения; научно-методическое обеспечение взаимодействия государственного и корпоративного профессионального образования. В целом программа предлагается для бакалавров, обучающихся по квалификации «академический бакалавр».

Вторая образовательная программа «Практико-ориентированная технология обучения профессиональным дисциплинам (модулям в строительном вузе)» составлена с учетом введения ФГОС квалификации «Прикладной бакалавр». В этой программе в общенаучном цикле дисциплин изучаются: 1) методы и формы практико-ориентированного образования; 2) практико-ориентированное проектирование содержания профессиональных дисциплин; 3) организация дополнительного образования рабочих и служащих в строительной отрасли. В профессиональном цикле в вариативной части изучаются такие дисциплины, как «педагогическое проектирование практико-ориентированного обучения», «проектирование практико-ориентированной образовательной среды», «психология управления карьерой в строительной организации».

Дисциплины по выбору могут совпадать с дисциплинами, предусмотренными в первой образовательной программе магистра. Указанные программы позволят, на наш взгляд, расширить и углубить взаимодействие трех видов знаний: тех-

нических, технологических и педагогических. Технические знания магистра по направлению «Строительство» рассматриваются нами как образовательный компонент. По мнению В.В.Кондратьева, «...в этом случае соотношения между педагогическим, техническим и технологическим знанием строятся по схеме «средство – содержание», в которой роль средства играет педагогическое знание, а роль содержания – знание техническое и / или технологическое» [4].

Предлагаемые педагогические дисциплины в образовательных программах развивают педагогические способности и личностные качества будущего преподавателя. Это, в свою очередь, позволит приобрести способности вовлекать студентов в научную деятельность, развивать их способности, обучать их методологии научного исследования и логике научного поиска [5].

Источники:

1. Сорокопуд Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы // Авторефер. дисс. докт. пед. н. М. 2012. 47 с.
2. Проект ФГОС ВО: уровень высшего образования бакалавриат / URL: www.gsvpu.ru (дата обращения 03.01.2014).
3. ФГОС ВПО бакалавриата и магистратуры по направлению 270800 - «Строительство».
4. Кондратьев В.В. Особенности методологии инженерной деятельности, инженерного образования, инженерной педагогики // Кирсановские чтения (сборник научных статей, выпуск I). Казань: Отечество. 2012. 348 с. С. 47-56.
5. Гурье Л.И. Проблемы профессиональной компетентности преподавателя вуза // Кирсановские чтения (сборник на-

учных статей, выпуск I). Казань: Отечество. 2012. С. 39-46.

References:

1. Sorokopud YU.V. Razvitie sistemy' podgotovki prepodavateley vy'sshey shkoly' // Avtorefer. diss. dokt. ped. n. M. 2012. 47 s.

2. Proekt FGOS VO: uroven' vy'sshego obrazovaniya bakalavriat / URL: www.rsvpu.ru (data obrasch'eniya 03.01.2014).

3. FGOS VPO bakalavriata i magistratury' po napravleniyu 270800 - «Stroitel'stvo».

4. Kondrat'ev V.V. Osobennosti metodologii injenernoy deyatel'nosti, injenernogo obrazovaniya, injenernoy pedagogiki // Kirsanovskie chteniya (sbornik nauchny'h statey, vy'pusk I). Kazan': Otechestvo. 2012. 348 s. S. 47-56.

5. Gur'e L.I. Problemy' professional'noy kompetentnosti prepodavatelya vuza // Kirsanovskie chteniya (sbornik nauchny'h statey, vy'pusk I). Kazan': Otechestvo. 2012. С. 39-46.

Зарегистрирована: 28.02.2014

УДК 378

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Р.Р.Бикбулатов, В.Г.Иванов, Г.Р.Иксанова

В статье рассматривается вопрос о готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися. Выделены теоретический и практический компоненты готовности педагога, представлены основные элементы готовности учителя к работе с данной категорией детей.

Ключевые слова: *элемент готовности, теоретический и практический компоненты готовности педагога, одаренные обучающиеся.*

Сохранение и приумножение интеллектуального потенциала, формирование национальной профессиональной элиты ставит перед системой образования проблему организации эффективного обучения и развития детей с повышенными интеллектуальными способностями. В последнее время большое внимание уделяется построению общероссийской системы выявления, поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи: Указ Президента Российской Федерации о мерах государственной

поддержки талантливой молодежи [1], Приоритетный национальный проект «Образование» [2], Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.) [3].

Одной из стратегических задач системы образования становится формирование готовности педагога к работе с одаренными детьми. В психологическом словаре предлагается следующее определение готовности человека к профессиональной деятельности: «Готовность к профессиональной деятельности – психическое

состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей» [4].

В литературе по социальной, педагогической и возрастной психологии (Н.Д.Левитов, К.К.Платонов и др.) встречаются толкования готовности как состояния и как качества личности. Понятие «готовность» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г.Ананьев определяет как «проявление способностей», а В.А.Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности. В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д.Н.Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д.Левитов, К.К.Платонов, А.Г.Ковалев, Л.А.Кандыбович, П.Р.Чамата и др.).

Проекция готовности учителя к педагогическому сопровождению одаренного ребенка отражается через системное профессиональное качество учителя, которое определяется способностью к эффективной реализации профессиональной деятельности по созданию комфортных условий для всестороннего, гармоничного развития одаренного ребенка [5].

Готовность учителя к педагогическому сопровождению одаренных детей рассматривается как сложное

качественное образование комплекса свойств учителя, в основе которого лежат его личная одаренность, специальные знания, умения и навыки, внутренняя мотивация, определенные черты характера, которые позволяют ему на оптимальном и достаточном уровне осуществлять поиск, развитие и реализацию способностей учащихся [6].

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научно-практического решения проблемы подготовки педагога к работе с одаренной личностью: социальные (потребность общества, системы образования в педагоге, обладающем комплексом профессионально-значимых качеств); теоретические (в психологии и педагогике актуализирована проблема развития творческого педагога); практические (потребность в диагностике профессиональных качеств педагогов, работающих с одаренными детьми). Значительный арсенал современных научно-практических и методических разработок по проблеме подготовки педагога к работе с одаренными детьми уже накоплен (Ю.З.Гильбух, В.О.Моляко, О.Л.Музыка, М.М.Кашапов, И.Н.Татарина, Г.Ю.Ульянова, Л.В.Шавинина, М.Г.Шемуда и др.).

Содержание теоретического компонента готовности учителя к педагогическому сопровождению одаренных детей отображается его умениями, которые составляют практический компонент. Практический компонент готовности учителя к работе с одаренными учащимися является главным критерием сформированности теоретической готовности. Ведь именно практическая деятельность имеет непосредственное отношение к форми-

рованию одаренной личности. Например, Н.Лейтес отмечал, что разница в технике преподавания подготовленных учителей состоит в распределении времени на виды активности. Учителя, работающие с одаренными учениками, меньше рассказывают, устраивают демонстрации и реже выполняют задания за учеников. Есть разница и в технике постановки вопросов. Учителя, работающие с одаренными учениками, больше предлагают вопросы открытого типа, провоцируют учащихся выходить за пределы предложенных ответов [7]. К тому же, по словам ученого, подготовленные учителя предоставляют возможность одаренным ученикам работать самостоятельно, стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблемы, оценку информации и т.п.), ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию нестандартных решений.

Встаёт вопрос о том, на основе каких критериев можно судить о готовности педагога к работе с одаренными детьми. На начальном этапе необходимо определить склонность педагогов к

работе с одаренными детьми. С целью определения склонности преподавателей к работе с одаренными детьми рекомендуется провести тест «Определение склонности учителя к работе с одаренными детьми», разработанный А.И.Доровским [8].

Методика позволяет оценить склонность педагогов к работе с одаренными детьми по трём уровням:

1) педагог имеет большую склонность к работе с одаренными детьми, для этого есть большой потенциал и способность стимулировать творческую активность, поддерживать различные виды творческой деятельности учащихся;

2) у педагога есть склонности к работе с одаренными детьми, но они требуют дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе;

3) недостаточно развита склонность к работе с одаренными детьми.

На основе ряда работ известных ученых, выделены основные элементы готовности учителя к работе с одаренными детьми [9; 10] (Таблица 1).

Таблица 1.

Элементы готовности учителя к работе с одаренными детьми

| Элемент готовности | Основные показатели |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мотивационный | Принятие детей данной категории. Желание работать с одаренными детьми. Стремление совершенствовать свои умения по работе с одаренными детьми. |
| Научно-исследовательский | Творческое мышление, исследовательские умения и навыки. Выступления на семинарах, конференциях, педсоветах. Статус педагога-исследователя. Публикации. Участие в профессиональных конкурсах. |

| | |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Методический | Обобщение опыта (разнообразие форм, различные уровни). Использование разнообразных интерактивных методов и технологий. Владение в совершенстве методом педагогического наблюдения. Знание психологии одаренных детей. Профессиональная компетентность (по предмету). Регулярное повышение квалификации. |
| Коммуникативный | Коммуникативная компетентность. Организаторские способности. |
| Личностный | Адекватная самооценка, позитивная Я – концепция. Высокий уровень эмпатии. Толерантность, гибкость. Лидерские способности, стремление к личностному росту. Уравновешенность. Рефлексия, способность к самоанализу. Живой, активный характер, чувство юмора. |

Педагоги, набравшие высокие баллы в разделе «Мотивационная, научно-исследовательская, методическая готовность», как правило, характеризуются высоким уровнем готовности к работе с одаренными детьми. Они являются творческими учителями, использующие нестандартные и нетрадиционные формы обучения, выступают на семинарах, педсоветах, участвуют в конференциях, конкурсах, имеют публикации, ежегодно готовят учащихся к олимпиадам, конференциям, конкурсам.

Не менее важны «Личностная и коммуникативная готовности» учителя к работе с одаренными школьниками. Коллеги и обучающиеся отмечают следующие личностные качества, необходимые для работы со способными и одаренными детьми: высокий уровень эмпатии, толерантность, тактичность, уравновешенность, высокий уровень коммуникативной компетентности, стремление к личностному

росту, наличие активной жизненной позиции, чувство юмора, лидерские и организаторские способности.

Таким образом, только педагог, сочетающий в себе все элементы личностно-профессиональной готовности к работе с одаренными детьми (профессионализм наряду с такими личностными качествами как заинтересованность в своем деле, стремление к самообразованию, понимание, уважение и интерес к детям и др.), способен развивать дарованные природой задатки, помогая ребенку самореализоваться, найти свое место в этом мире.

Высокий уровень освоения педагогической деятельности по обеспечению развития одаренности учащихся и эффективного взаимодействия с ними в условиях образовательного процесса предполагает соответствующую профессионально-личностную готовность учителя.

Профессиональная готовность учителя к работе с одаренными деть-

ми выступает в качестве системного личностного образования, обеспечивающего способность учителя ориентироваться и осуществлять выбор способов своего профессионального бытия в рамках гуманитарной парадигмы при организации взаимодействия с одаренными детьми.

Профессиональная готовность учителя к работе с одаренными детьми является комплексным, интегративным личностным образованием и как таковое включает в себя устойчивую систему гуманистических ценностных ориентаций, профессионально ценных личностно ориентированных целей, знаний, умений и сформированность профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих осознание учителем себя субъектом личностно ориентированной педагогической деятельности; способность к непрерывному профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию.

Структурными компонентами профессионально-личностной готовности учителя к работе с одаренными детьми выступают:

- мотивационно-целевой (осознание необходимости и принятие личностно ориентированного подхода к образованию как основного условия и фактора развития одаренности учащихся, установка на поддержку творческой самореализации учащихся в образовательном процессе и собственную творческую самореализацию в личностно ориентированной педагогической деятельности и в процессе взаимодействия с одаренными детьми, сформированность личностной парадигмы в педагогическом мышлении);

- аксиологический (гуманистические ценностные ориентации как

устойчивое ценностное отношение учителя к различным аспектам взаимодействия с одаренными детьми: к личности ученика с признаками одаренности и к самому себе как субъектам саморазвития, к одаренности как потенциальным возможностям личности, к личностно ориентированной деятельности как способу бытия в педагогической профессии);

- аутопсихологический (значимые для взаимодействия с одаренными детьми личностные характеристики педагога, позитивное восприятие себя как личности и профессионала, позитивная Я-концепция как основа поведения и деятельности, осознание себя как самоактуализирующейся личности, высокий уровень личностной культуры);

- когнитивный (теоретические и практические знания, обеспечивающие конструктивное взаимодействие с одаренными детьми, освоение личностно ориентированных технологий и техник личностного самоопределения);

- конструктивно-технологический (владение способами планирования, программирования, принятия решений в конкретных личностно ориентированных ситуациях взаимодействия с одаренными детьми, владение предметом на личностном уровне);

- рефлексивный (наличие развитого профессионального самосознания, личностной и педагогической рефлексии как основы конструктивного взаимодействия с одаренными детьми, позволяющих осуществлять осознанный выбор эффективных способов работы с одаренными детьми) [11].

Подводя итог, необходимо отметить, преподаватели, готовые работать с одаренными детьми, ведут их

за собой, вернее, дети идут за ними, стараясь ни на секунду не отстать, не пропустить ни жеста, ни слова. Причина в том, что обучающиеся видят глубокий профессионализм, присущий преподавателям, личностную заинтересованность в своем деле, осознание его важности и необходимости, и, что немаловажно, интерес к самим учащимся, понимание, уважение, общение не свысока, а на равных. Такой преподаватель, действительно, зажигает сердца детей, заставляет их идти вперед, проявлять себя с различных сторон, становится лучше.

Сложность организации обучения для одаренных детей отмечается не типичностью подходов в каждом отдельном случае. Предоставить алгоритмы работы с такими учащимися недостаточно, необходимо, чтобы учитель мог адаптировать полученные теоретические сведения для своего одаренного ученика. Определение оптимального сочетания личностных качеств, знаний и умений, способствующих организации учебно-воспитательного процесса для развития способностей, является первоочередным этапом при разработке системы подготовки преподавателя к работе с одаренными обучающимися.

Источники:

1. Указ Президента Российской Федерации о мерах государственной поддержки талантливой молодежи [Электронный ресурс]: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr/youth/support.php
2. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr/
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Элект-

ронный ресурс]: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>

4. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для учителей. М.: 2002. 416 с.

5. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2011. 278 с.

6. Яковина А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками // Одаренный ребенок. 2011. № 4. С. 20-28.

7. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М.: Издательский центр «Академия». 1996. 416 с.

8. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: Российское педагогическое агентство. 1998. 210 с.

9. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б.Шумакова, Н.И.Авдеева, Л.Е.Журавлева и др. / под ред. Н.Б.Шумаковой. М.: Просвещение. 2006. 239 с.

10. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. Н.И.Панюткина и др. Волгоград: Учитель. 2007. 204 с.

11. Галацкова И.А., Журбенко Е.Ю., Лукьянова М.И., Пентехина Л.И., Табарданова Т.Б. Одаренный ребенок: психолого-педагогические основы выявления и развития: учебно-методическое пособие [Текст]. Ульяновск: УИПКПРО. 2011. 146 с.

References:

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federacii o merah gosudarstvennoy podderjki talantli-voy molodeji [E'lektronny'y resurs]: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr/youth/support.php
2. Nacional'ny'y proekt «Obrazovanie» [E'lektronny'y resurs]: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr/
3. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» [E'lektronny'y resurs]: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>

4. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostey: uchebnoe posobie dlya uchiteley. M.: 2002. 416 s.
5. *SCH'eblanova E.I.* Neuspeshny'e odarenny'e shkol'niki. M.: BINOM. Laboratoriya znaniy. 2011. 278 s.
6. *Yakovina A.V.* Model' gotovnosti uchiteley k rabote s odarenny'mi uchениkami // *Odarenny'y rebenok*. 2011. № 4. S. 20-28.
7. *Leytes N.S.* Psihologiya odarennosti detey i podrostkov. M.: Izdatel'skiy centr «Akademiya». 1996. 416 s.
8. *Dorovskoy A.I.* Didakticheskie osnovy' razvitiya odarennosti uchash'ihся. – M.: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo. 1998. 210 s.
9. *Odarenny'y rebenok: osobennosti obucheniya: posobie dlya uchiteley / N.B.SHumakova, N.I.Avdeeva, L.E.Juravleva i dr. / pod red. N.B.SHumakovoy.* M.: Prosvesch'enie. 2006. 239 s.
10. *Sistema raboty' obrazovatel'nogo uchrejdeniya s odarenny'mi det'mi / avt.-sost. N.I.Panyutina i dr.* Volgograd: Uchitel'. 2007. 204 s.
11. *Galackova I.A., Jurbenko E.YU., Luk'yanova M.I., Pentehina L.I., Tabardanova T.B.* Odare'nniy rebe'nok: psihologo-pedagogicheskie osnovy' vy'yavleniya i razvitiya: uchebno-metodicheskoe posobie [Tekst]. Ul'yanovsk: UIPKPRO. 2011. 146 s.

Зарегистрирована: 17.12.2013

УДК 378:372.851

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СУБЪЕКТАМИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Р.З.Мустафина, А.Л.Фатыхова

В статье показано, что процесс формирования метапредметных умений в процессе реализации преемственности освоения субъектами начальной и основной образовательной программы, происходит более успешно при обучении будущих учителей начальных классов основам формирования математической речи. Математике и ее разделам отводится особая роль в формировании метапредметных умений в этом процессе.

Ключевые слова: *математика, метапредметность, субъектность ученика, основы математической речи.*

В условиях реализации ФГОС особое внимание уделяется процессу формированию метапредметных знаний по изучаемым предметам. В процессе реализации метапредметного подхода в начальной школе имеются разночтения основных смысловых ха-

рактеристик. Термин «метапредмет» имеет глубокие исторические корни. В своих работах ещё Аристотель использовал термин «метапредметность». В нашей стране метапредметный подход получил своё развитие в конце XX века в работах Ю.В.Громыко,

А.В.Хуторского. В настоящее время он используется как одно из направлений реализации ФГОС -2. Однако, еще заявленный в 2008 г. метапредметный подход как один из аспектов реализации новых образовательных стандартов ещё не имеет единого трактования. Так, у Ю.В.Громыко под метапредметным содержанием образования понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого школьного предмета [1]. Выделяют отдельные метапредметы «Знак», «Проблема», «Смысл», и т.д. Например, в рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется умение схематизировать мысль, сформулировать алгоритм действия.

В работах А.В.Хуторского учебный метапредмет и метапредметные темы строятся вокруг фундаментальных образовательных объектов (ФОО). Под метапредметом понимается основообразующая часть объекта. Она связана с понятием «фундаментальный образовательный объект», который является одним из направлений реализации ФГОС. Второе направление связано с выделением на основе ФОО учебных предметов, которые могут входить в обычные школьные предметы в виде метапредметной темы или раздела. «Метапредмет – основа содержания образования и соответствующих видов учебной деятельности» [2].

Мы считаем, что в качестве метапредмета выступает, прежде всего, математика и все её разделы, которые способствуют развитию ученика младших классов как субъекта учебной деятельности. В развитии субъектности ученика особая роль отводится учителю как референтному

субъекту профессиональной деятельности. Мы считаем, что математика как метапредмет должна способствовать, в первую очередь развитию основ математической речи как индикатора развития субъектности ученика. Поэтому важно самих студентов научить формированию основ математической речи. В процесс обучения студентов – будущих учителей начальных классов процессу формирования основ математической речи учащихся младших классов происходит развитие субъектности всех участников педагогического процесса.

В современной системе высшего профессионального педагогического образования наметилась тенденция создания условий для становления и развития будущих учителей как субъектов освоения образовательной деятельности. Под субъектом образовательной деятельности мы понимаем студента педагогического вуза, проявляющего себя как активную, творческую, самостоятельную, саморазвивающуюся и самоактуализирующую личность. Это проект личности будущего учителя начальных классов, ориентированный на развитие личности обучаемого как субъекта учебной деятельности. Если будущего учителя начальных считать субъектом учебно-профессиональной деятельности, тогда ученик младших классов – это субъект учебной деятельности. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития субъектности ученика начальных классов.

Одним из условий метапредметной деятельности является разносторонняя подготовка будущего учителя как субъекта учебно-профессиональной деятельности к формированию

метапредметных умений. Особая роль в формировании данных умений, как индикатора развития субъектности ученика среди всех предметов в начальной школе, отводится математике. В процессе обучения младших школьников математике учитель нацеливает их не только на верное выполнение задания, но и грамотное, обоснованное его объяснение как субъекта учебной деятельности. Поэтому учитель начальных классов, обучая детей нескольким предметам, неукоснительно следит за тем, чтобы и на уроках математики учащиеся верно и осмысленно использовали термины этого предмета. Эти умения субъекта учебной деятельности сами будущие учителя приобретают в процессе методической подготовки в вузе.

Общеизвестно, что обучение математике в начальной школе невозможно без использования математического языка. Обучение математическому языку способствует развитию младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Использование математического языка способствует развитию точности, четкости и краткости в рассуждениях учащихся. При этом свободному владению математическим языком можно научить детей, уделяя особое внимание теоретической подготовке в тесной связи со специально разработанным комплексом упражнений. Такая работа ведется с первых дней обучения. Так, уже в 1 классе дети знакомятся с достаточно серьезными вопросами математики, связанными с изучением алгебраического материала – числовое выражение (сумма, разность), которое активно используется при изучении сложения, вычитания, порядка выполнения действий, значение числового выражения,

равенство. Составляя числовое выражение, ученик сталкивается с тем, что называемые в них числа изменяются по падежам.

На начальном этапе обучения математике на основе метапредметного подхода важно научить детей правильно читать выражения. Студенты должны знать все возможные варианты их прочтения. Так, при ознакомлении с понятием «сумма» учитель показывает детям различные способы: « $7+4=11$ »; «к семи прибавить четыре – получится одиннадцать»; «семь да четыре будет одиннадцать»; «семь и четыре – одиннадцать»; «сумма семи и четырех равна одиннадцати»; «сумма чисел семь и четыре равна одиннадцати»; «первое слагаемое – семь, второе слагаемое – четыре, сумма – одиннадцать»; «семь увеличить на четыре – получится одиннадцать» и т.д. Аналогично составляются числовые выражения, содержащие разность чисел. Обучению правильному употреблению терминов студенты обучаются, в частности, при составлении математического диктанта: учитель называет конкретное числовое выражение, учащиеся находят его значение и записывают ответ.

Кроме этого, полезно практиковать на уроке прием рассуждений по аналогии, когда учитель по-разному называет числовое выражение, содержащее сумму, а детям предлагает назвать выражение, содержащее разность этих же чисел. Находя черты сходства и различия, дети учатся не только составлять выражения, но и называть их по-разному.

Так, при обучении математическому языку и математической речи младших школьников будущим учителям предлагаются следующие эта-

пы: ознакомление учащихся с новым понятием, терминами, терминологией и знаками, которые при этом используются; объяснение смысла новых терминов и знаков, история их происхождения; формирование у младших школьников правильного представления о содержании и объёме нового понятия, грамотного использования новой терминологии; используя специально разработанные задания вести работу по обучению, усвоению нового понятия и знаков, моделей, которые при этом используются, вести контроль над правильным названием понятия, вовремя исправляя учащихся; выполнение с учащимися заданий по описанию предметных ситуаций и переводу их на язык схем и математических символов и обратно.

На лабораторных занятиях по методике преподавания математике студенты «отрабатывают» перечисленные этапы, которые позволяют учащимся активно используя терминологию изучаемого понятия постепенно вырабатывать грамотную математическую речь. Наиболее благодатный материал для этого – решение задач. В учебниках для начальной школы они формулируются в виде текста, содержащего данные и искомые числа, реальные объекты, которые связаны между собой количественными отношениями. Поэтому их называют текстовыми. В работе над задачей, ее условием формируется и развивается математическая речь школьника. Содержание практических занятий будущего учителя на этом этапе направлено на развитие речи учащихся. Наиболее сложная работа в этом плане предстоит обучению младших школьников нумерации целых неотрицательных

чисел. Указанные трудности характерны и студентам.

В процессе изучения чисел учащиеся встречаются с новыми словами – терминами (число, разряд, класс, название новых классов и т.д.), соответствующие новой группе чисел. Учитель показывает, как образовывается новое число, называет его, одновременно показывая, как оно записывается – для этого вводится новый знак. На данном этапе важно установить соответствие между названием нового числа и его записью – дети учатся называть его, вводя новый термин в свою речь. Комплекс тренировочных упражнений, подготовленный учителем, помогает закрепить новый термин в активной речи учащихся. Для развития правильной речи полезными являются задания вида: «Прочитай число», «Приведи пример из окружающей жизни с этим числом», «Увеличь (уменьши) его на 1, на 10, на 100 т.д.», «Увеличь (уменьши) его в 10 раз, в 100 раз, в 1000 раз и т.д.», «Переставляя цифры, образуй новые числа, прочитай их», «Составь с ними различные суммы (разности, произведения, частные), прочитай их» и т.д. Типичными ошибками при выполнении указанных заданий является несогласование падежных окончаний: в выражениях учащиеся неверно изменяют числительные по падежам: «разность восьмиста и ...», «сложить с семидесятью», чтение чисел, в составе которых есть слова «сорок», «девять», «сто». Дети неверно называют порядковые числительные: «двухтысячный двенадцатый год», затрудняются в использовании в своей речи чисел, оканчивающихся цифрой 1 – «тридцать один учеников в нашем классе» и много других. Подобные ошибки назовут и учителя. Не это главное. Важ-

но так организовать работу в классе, чтобы и при изучении вопросов нумерации, и в дальнейшем на уроке включать задания, связанные с развитием речи учащихся. Тогда целенаправленная работа, направленная на обучение грамотному математическому языку, будет способствовать осознанному усвоению знаний. Одно из проявлений осознанности – в умении применять на практике выученные правила; часто дети уверенно читают, называют его, а при решении примера, задачи затрудняются применить. «Чтобы узнать, на сколько одно число больше или меньше другого, надо из большего числа вычесть меньшее» – вслух произнес ученик правило, а решая задачу на разностное сравнение, думает, какое действие выбрать. Он четко говорит, бойко читает правило, однако действия его не осознаны, оторваны от мыслительной деятельности. В этом проявляется формализм усвоения знаний, который также связан с развитием речи. При изучении чисел для преодоления указанных трудностей эффективна работа с числами, когда ученик может представить их, «увидеть» на числовой прямой. «Из цифр 1, 2, 3, 4 составь четырехзначные числа, назови их, отметь на числовой прямой. Назови самое большое число, самое маленькое, какие числа находятся между ними? Запиши их в порядке возрастания, убывания, запиши четные, нечетные числа, назови числа с одинаковым количеством сотен (десятков, единиц). Объясни свои действия». Развивать математическую речь студенты предлагают при помощи таких заданий, которые выходят за рамки стандартных, используя проблемную ситуацию, выполняя задание, которое подводит учащихся к ознакомлению

с новым материалом. Приемы мыслительной деятельности, лежащие в основе методических подходов развивающего обучения также способствуют развитию грамотной математической речи, умению различать понятия «число» и «цифра». Наблюдательный ребенок замечает черты сходства, различия и делает правильный вывод.

Следует обратить внимание, что у студентов возникает много ошибок при употреблении порядковых и собирательных числительных. Как правильно сказать: «в триста пятидесятой квартире» или «в трехсот пятидесятой квартире»? В «двух тысячи третьем году» или «в две тысячи третьем году»? На практических занятиях в вузе, соединяя математическое и лексическое знание формирует следующее правило: в составных порядковых числительных по падежам изменяется только последнее слово, а все предыдущие слова употребляются в начальной форме (именительный падеж единственного числа).

Таким образом, в начальных классах начинается процесс становления и развития учащихся как субъектов учебной деятельности. Студенты педагогического вуза как субъекты учебно-профессиональной деятельности уже сами детерминируют процесс развития субъектности как у себя, так и у своих будущих учеников. При этом, развитие основ математической речи учащихся младших классов имплицитно, наряду с другими механизмами развития речи, способствует развитию субъектности как будущих учителей, так и обучаемых. Развитие математической речи учащихся в начальных классах выступает, на наш взгляд, как один из индикаторов становления и развития субъектности учащихся.

Источники:

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогических искусств). Минск. 2000.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, перераб. М.: Высшая школа. 2007.

References:

1. Gromy'ko YU.V. My'sledeyatel'nostnaya pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vy'sshih obrazcov pedagogicheskikh iskusstv). Minsk. 2000.
2. Hutorskoy A.V. Sovremennaya didaktika. Uchebnoe posobie. 2-e izdanie, pererab. M.: Vy'sshaya shkola. 2007.

Зарегистрирована: 11.12.2013

УДК 372.8:371

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Е.М.Ибрагимова, Л.М.Свердлова, Ю.Н.Кузнецова

В статье выявлены особенности преподавания юридических дисциплин, учет которых позволяет не только более эффективно выстроить изучение правового курса, но и сформировать важнейшие правовые компетенции, являющиеся основой гражданского воспитания.

Ключевые слова: *правовое образование, правовое воспитание, методика преподавания права, правовые компетенции.*

Задача построения правового государства в Российской Федерации, переход к рыночным отношениям в экономике, кризис в социальной, политической сферах, поляризация мнений и общественных движений, обновление законодательства обуславливают необходимость особого внимания к проблемам правового образования. Учитывая тот факт, что в настоящее время во всех учебных заведениях, начиная со средней общеобразовательной школы, преподаются основы права, можно утверждать, что все россияне в той или иной мере овладевают основами знаний о российской пра-

вовой системе, о важнейших законах, регулирующих права и свободы граждан, о содержании российской Конституции.

Основными направлениями модернизации общего образования, как известно, являются: личностная ориентация содержания образования; его деятельностный характер, направленность содержания образования на формирование профессиональных и общекультурных компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и особые способности деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Цели преподавания юридических дисциплин зависят от уровня развития общества и ряда областей научного знания, формируются на основе государственной и общественной политики в области правового образования. Основопологающей целью изучения права на современном этапе является воспитание обучающихся в духе глубокого осознания необходимости соблюдения прав человека: формирование в человеке осознания собственного достоинства и уважения к другим людям. Представление о достоинстве человеческой личности является ключевым понятием в теории естественного права. Только уважая в себе личность, человек способен уважать права других людей и отстаивать свои собственные права, а естественным следствием явится сознательное социально активное поведение.

Изучение юридических дисциплин дает самые необходимые в повседневной жизни каждого человека практические знания о праве и его отраслях, об устройстве государства и его органов, о юридических организациях и юридической профессии, о правовых и иных мирных процедурах решения проблем, о важнейших правах и обязанностях гражданина, а также дополнительные сведения из истории и философии права и государства. Обладание названными знаниями делает человека компетентным гражданином. Названные цели и задачи определили особенности преподавания правовых дисциплин. Разберем некоторые из них.

Особое внимание следует уделить темам, раскрывающим права человека, знания которых является исходными для изучения взаимоотношений чело-

века, общества и государства, отношений граждан между собой. Основные права и свободы человека, провозглашены во Всеобщей Декларации прав человека (10.12.1948), зафиксированы в Международном пакте о гражданских и политических правах (26.03.1966) и Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (03.01.1966), а также гарантированы Конституцией РФ (12.12.1993).

Учитывая, что на знаниях важнейших международных документов и Конституции РФ основывается усвоение всех без исключения тем учебного курса, перед преподавателем встает задача научить учащихся работать с документами, применять на практике приобретенные умения. Обучение праву предполагает выстраивание определенной логики изучения правовых проблем. Законодательную основу изучения российского права в общеобразовательных организациях Российской Федерации составляет Конституция РФ. Согласно Государственным стандартам средней общеобразовательной и профессиональной школ РФ Конституция Российской Федерации изучается на протяжении всего периода обучения праву. Знание Основного закона страны рассматривается как основополагающее, вокруг него строится изучение основ различных отраслей права, а конституционное право является важнейшей отраслью российского правоведения и определяет исходные положения для отраслевых юридических дисциплин, поэтому изучается первым среди всех остальных отраслей права. На занятиях минимум времени рекомендуется уделять лекционным, традиционным методам, простой передаче и воспроиз-

водству информации, а акцент сделать на применение правового материала, решение реальных проблем, совместную работу, творческое мышление. Научить учащихся методике работы с юридическими документами так, чтобы они пронесли эти умения через всю жизнь – задача первостепенной важности.

Не менее важным представляется и работа с дефинициями, формирующая правовые знания, развивающая юридическое мышление и юридический язык. Изучение права зачастую происходит на абстрактном уровне, но сложные юридические абстракции теряют силу, если их изолировать от конкретных проявлений, поэтому следует уделять больше внимание конкретным юридическим фактам и явлениям при познании права. Основными понятиями, вокруг которых строится весь правовой курс в средних общеобразовательных организациях, являются дефиниции «право» и «закон». Постоянные изменения, происходящие в юридической системе, в праве за последнее время привели к появлению нового правового знания: понятий и категорий, таких как, правовое государство, правовая культура, правовой нигилизм, конституционализм, гражданское общество и др. Их изучение требует специального внимания и ставит задачу разработать результативную методику работы с юридическими понятиями и определениями.

Проблема реализации важнейшей цели воспитания – формирование не только законопослушного гражданина, знающего свои обязанности, но и умеющего отстаивать свои права, - выдвинула необходимость замены догматического познания права на ак-

тивное его усвоение на основе применения новых более эффективных формы и методов обучения. И российская система образования уже вплотную подошла к внедрению инновационных технологий и методов в учебный процесс в широком масштабе. При этом наиболее значимая проблема современной методики обучения праву – ориентация учебного процесса на активную творческую мыслительную работу обучаемых в контексте развития их аналитико-конструктивных умений.

Методической основой, которая соединяет научную теорию с практикой, правопонимание с правоприменением, может стать использование активных и интерактивных методов обучения праву, таких как ролевые, деловые игры, кейс-метод, психотехнические игры и упражнения, работа в малых группах, дискуссии, работа с правовыми источниками, литературными и правовыми текстами и др. Внедрение их в практику преподавания права способствует формированию у обучающихся целостной системы знаний и, соответствующих этим знаниям, практико-ориентированных и актуальных для гражданина России умений и навыков, развитию творческого потенциала обучающихся, умения применять знания и действовать в условиях стандартных правовых ситуаций, развитию коммуникативных умений и навыков, актуальных для адаптации в социуме.

На занятиях по праву необходимо создать условия, позволяющие освоить практические навыки общения, публичного выступления, ведения переговоров, заключения договоров, написания деловых писем и юриди-

ческих документов, обращения в суд, работы с юристом, разрешения конфликтов, решения личных и общественных проблем. Интерактивные методы позволяют учащимся побывать в роли судьи, адвоката и прокурора в учебном судебном процессе, в роли клиента и юриста на переговорах, в роли государственных служащих и общественных активистов в ходе общественных и законодательных слушаний. Эти навыки дают в руки человеку действенные инструменты решения личных и общественных проблем. Учащийся приобретает желание и способность участия в жизни гражданского общества, становится активным гражданином своей страны. Интерактивные методы позволяют не только отработать практические умения и навыки, но и прожить, пропустить через себя знания, которые впитываются и остаются почти навсегда [3].

Особое внимание необходимо уделять борьбе с правовым нигилизмом, который распространен среди части молодежи, и одновременно развитию критического мышления. Такой подход необходим не только для объективного анализа правовой ситуации в стране, что поможет более глубоко осмыслить противоречивую природу и характер правовых явлений и процессов, но и обучает принятию правовых решений в сложных жизненных ситуациях, в которых может оказаться гражданин, осмыслению им своих поступков с точки зрения права.

Учитывая, что изучение права влияет на поведение и деятельность конкретного человека, на первый план выдвигается требование связи преподавания права с жизнью, внедрение которого в практику правового обу-

чения помогает избежать излишнего теоретизирования, приблизить преподавание к действительности, к реалиям жизни, в которых отражается право, правовые явления. Познание же самого права возможно лишь в условиях применения исторического и диалектического подходов к исследованию правовых явлений во взаимосвязи с другими общественными явлениями. Преподавание права требует гуманистического, ценностного подхода, использования личностно-ориентированных методов, таких как учебное сотрудничество, метод проектов, моделирование и др. Они призваны помочь сформировать у учащихся убеждения: закон – не цель, а средство для нормального функционирования общества, а обладание правами и свободами неразрывно связано с ответственностью человека за свои поступки. На этой основе легче отработать навык у учащихся оценки общественных явлений и жизненных ситуаций с правовой точки зрения.

Еще одной особенностью является интеграция: правовое обучение и воспитание будут более эффективными, если войдут составной частью в преподавание других дисциплин, прежде всего это история и обществознание, а также внеурочная работа. Таким образом, учащиеся смогут получить значительную сумму правовых сведений, которые будут живыми, эмоционально насыщенными иллюстрациями к правовым нормам, что способствует повышению правовой культуры обучающихся.

Сравнительно новым подходом, повышающим интерес к изучению права, является региональный подход, который связан с рассмотрением мес-

та права, его роли в местном сообществе, в селе или городе, в котором живут люди, познающие право, разбор на местном материале правовых явлений, в том числе и носящих негативный характер. Для Республики Татарстан характерным является изучение Конституции РТ, законодательства республики, не только их особенностей, но и выявление общих черт с российским законодательством и международным правом.

Реалии сегодняшнего дня таковы, что изучение права требует особого внимания к формированию знаний, умений и ценностей ненасильственного мирного разрешения индивидуальных и общественных проблем, принятию взвешенных, ответственных решений. Следует научить учащихся переводить эмоции в рациональное русло, так как эмоции могут блокировать или сильно затруднить учебную деятельность, подтолкнуть учащихся к безответственным и радикальным решениям и действиям при решении встречающихся жизненных проблем.

Важнейшим условием эффективности преподавания права служит сформированная методическая компетенция преподавателя, которая включает аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные навыки и навыки самоанализа. К методической компетенции преподавателя вообще, и учителя права, в частности, относятся умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать решения, развивать навыки творческой педагогической деятельности, конструирования логики учебного и воспитательного процессов, разрешения возникающих трудностей и проблем, приемов само-

стоятельного и мобильного решения педагогических задач, генерирования идей, нестандартного мышления, что в целом способствует повышению профессионализма обучающего [2].

Итак, все более полное включение России в общемировые политико-правовые процессы и внутренняя структурная реформа требуют от системы образования поиска новых подходов, содержания, методов, а от органов государства взвешенного, ответственного регулирования отношений, возникающих в сфере образования. Преобладающими средствами, с помощью которых государство оказывает свое влияние, в том числе и на систему образования, являются правовые. Анализ литературных источников и педагогической практики позволяет определить особенности методики преподавания юридических дисциплин, и на их основе выработать направление поиска наиболее продуктивных подходов и способов обучения юриспруденции.

Право в настоящее время пронизывает образовательный процесс, регулируя значимые отношения между всеми участниками образовательного процесса, задает содержательную основу многих учебных дисциплин, в первую очередь, правовых и влияет на выбор педагогических средств обучения и воспитания. Учащиеся овладевают реальной информацией в области права, демократии и прав человека посредством педагогических методик, которые способствуют совместному обучению, критическому мышлению и способности быть полноправными членами демократического общества. Это позволяет развить у обучающихся способности к целеполаганию, само-

стоятельному прохождению процесса выработки решения правовых задач, активизировать и интенсифицировать интеллектуальную деятельность обучающегося совместно с обучающим [1].

Среди методов правового обучения лидирующее положение занимают инновационные интерактивные методы, т.к. они основаны на активизации процесса самостоятельной выработки решений, творческого мышления, а также мотивационного и эмоционального фона обучаемых. Внедрение этих методов обучения позволяет направить целостный учебный процесс на интенсификацию мышления обучаемых, формировать творческие способности обучаемых посредством развития их аналитико-конструктивных умений.

Одним из условий осуществления педагогической деятельности служит владение преподавателем профессиональной компетентностью, включающим методическую компетенцию. Основу методической компетенции составляет приобретенный синтез знаний, умений, навыков творческой педагогической деятельности. Организационная функция методической компетенции является основной в управлении процессом обучения праву, а активные и интерактивные методы – одним из способов ее формирования. В преподавании права основной акцент переносится с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно, на освоение навыков работы с правовой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, на формирование навыков самостоятельного

(критического), а не репродуктивного типа мышления. Если выпускник общеобразовательного учебного заведения после изучения правового курса может применять выработанные умения и полученные правовые знания в своей жизни, то есть решать возникающие проблемы на правовой основе, то его можно считать компетентным в данной области.

Источники:

1. *Ибрагимов Г.И.* Процесс обучения в высшей школе в условиях модернизации ФГОС: болевые точки // *Alma mater*. 2013. № 8. С. 6-14.
2. *Скакун В.А.* Основы педагогического мастерства: учебное пособие. М., 2008.
3. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2-х томах: т.1. Термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В.Мухаметзяновой. Казань: ИППО РАО. 2013.

References:

1. *Ibragimov G.I.* Process obucheniya v vy'sshey shkole v usloviyah modernizacii FGOS: bolevy'e tochki // *Alma mater*. 2013. № 8. S. 6-14.
2. *Skakun V.A.* Osnovy' pedagogicheskogo masterstva: uchebnoe posobie. M., 2008.
3. E'nciklopedicheskiy slovar'-spravochnik «Professional'noe obrazovanie» v 2-h tomah: t.1. Terminy' po metodologii, teorii i praktike professional'nogo obrazovaniya / pod nauchnoy redakciey akademika RAO, doktora pedagogicheskikh nauk, professora G.V.Muhametzyanovoy. Kazan': IPPPO RAO. 2013.

Зарегистрирована: 19.03.2014

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК – ПОСРЕДНИК В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА В США

Е.Н.Коновалова

В данной статье затрагивается тема взаимодействия социального работника и семьи в США. Проанализированы должностные статусы социального работника на профессиональном уровне, его умения и навыки, а также личностные качества, необходимые при работе с семьей. На основе проведенного исследования автором раскрыты основные области социально-педагогической деятельности социального работника при оказании помощи семье в США.

Ключевые слова: *социальный работник, семейная терапия, практика социальной работы, социальное обеспечение, взаимодействие*

Несмотря на возрастающую популярность профессии «социальный работник», до настоящего времени среди исследователей отсутствует единство в понимании того, что считать социальной работой и кто может быть признан социальным работником. Мы приводим определение, принятое Национальной Ассоциацией социальных работников – ведущей профессиональной лигой в США: «социальная работа – это профессиональная деятельность по оказанию помощи отдельным людям, группам или коллективам в повышении или восстановлении их способности к социальному функционированию и создании благоприятной общественной ситуации в их целях» [4, с.19].

Прежде, чем приступить к характеристике деятельности представителей данной профессии, следует развести такие понятия как «социальный работник» и «социальный педагог». Так в европейских странах, в частности, в Германии существует принципиальное различие между этими

терминами. Социальный педагог – это профессионал-организатор, призванный помочь тем, кого обидела природа и жизнь. Предполагается, что достаточно богатое общество, построенное на принципах частной собственности и личной инициативы, имеет возможность выделять значительную часть своего национального дохода тем, кто не способен самостоятельно добиться благополучия. Социальный работник должен как специалист владеть решением этих вопросов. Как правило, эти кадры выполняют роль «социальных пожарных», или, по определению канадского ученого Р.Рамзея, функцию «исправления поломок» [6]. Что касается США и Великобритании, то там распространен термин «социальный работник». Термин «социальный педагог» практически не употребляется, что обусловлено особенностями английского языка, где слова и понятия «педагог», «педагогика» чаще всего соотносятся со школьными учителями и классными руководителями. В социальных службах США можно

выделить следующие должностные статусы социальных работников *на предпрофессиональном уровне*: 1) помощник – статус, основывающийся на жизненном опыте, зрелой мотивации и умении выполнять особые задачи и функции; 2) исполнитель – статус, для которого необходимо законченное образование либо степень бакалавра в другой области (не в социальной работе). *На профессиональном уровне*: 1) социальный работник – статус, для которого необходима степень бакалавра на базе аккредитованной программы по социальной работе; 2) социальный работник-специалист – статус, требующий степень магистра на базе аккредитованной программы по социальной работе на университетском уровне или на уровне аспирантуры; 3) сертифицированный социальный работник – статус, для получения которого необходим сертификат либо Академии аттестации социальных работников, либо лицензионной комиссии штата, где практикует специалист; 4) социальный работник-исследователь – статус, предполагающий наличие докторской степени по социальной работе или достаточного опыта работы на уровне профессионала в одной из профессиональных областей [1].

В США специалисты, имеющие дело с семьей, это – семейный терапевт, который должен иметь как минимум степень магистра и социальный работник общего профиля, который может быть практиком, имеющим лишь степень бакалавра социальной работы. Семейные терапевты в США могут быть представителями таких смежных с социальной работой профессий как психология, психиатрия, медицина, пасторальное консультирование и большинство из них получают

степень магистра по программам, аккредитованным Американской Ассоциацией за семейную терапию (American Association for Marriage and Family Therapy). Семейные терапевты являются представителями практического направления в социальной работе и концентрируются на улучшении межличностных отношений между членами семьи. Цель их деятельности – помощь семье, испытывающей временные трудности в тот или иной период жизненного цикла. Социальный работник использует при этом весь свой опыт, чтобы укрепить, а не разрушить существующую модель семьи. В тех случаях, когда кризис ведет к раскрытию проблем, работа по поддержанию семьи заключается в том, чтобы помочь семье определить реальные проблемы и создать рабочие отношения таким образом, чтобы семья рассматривала помощь профессионалов позитивно, а затем применить традиционную форму долговременного воздействия – семейную терапию.

Деятельность социальных работников общего профиля предполагает изучение взаимоотношений в семье, но с ориентацией главным образом на взаимодействие между семьей как ячейкой общества и ее внешним социальным окружением, включая доступ к финансовым, материальным, образовательным, юридическим и другим ресурсам. Она включает в себя оказание семьям разного рода услуг, связанных со спецификой агентств. Так, в Детских социальных службах, социальные работники работают с семьями в течение определенного времени, помогая родителям увеличить их опыт по воспитанию детей, а также более эффективно справляться с трудностями, связанными с выполнением

родительских функций. В больнице, социальный работник может работать с членами семьи. Помогая им примириться с болезнью родственника, приспособиться к болезни пациента. Школьный социальный работник может выполнять работу с семьей, которая заключается в том, чтобы помочь родителям и подросткам справиться с серьезными школьными проблемами. Наряду с социальными работниками часть персонала, задействованного в работе с семьями, состоит из парапрофессионалов, то есть людей, работающих ассистентами и помощниками социальных работников и выполняющие часть их функций. Они не обучались в профессиональной школе и не входят, например, в Национальную лигу США. Это специалисты начальных уровней.

Согласно данным, представленным в докладе Ассоциации бакалавров социальных работников (1997 г.), наибольший процент социальных работников (19,2%) трудятся в области охраны детства. Социальные работники, имеющие дело с семьей, составляют 8%. Если же принять во внимание тот факт, что социально-педагогическая работа с детьми в некоторых случаях рассматривается в зарубежной педагогике как часть социально-педагогической работы с семьей, потому что ребенок является частью системы, то процент всех социальных работников, задействованных в этой области, составит 27,2 % [4].

Опыт западных стран свидетельствует о том, что один специалист по социальной работе может оказывать помощь лишь небольшому числу семей – от 30 до 50. Как правило, это семьи, живущие недалеко друг от друга, расположенные в радиусе досягаемос-

ти социального работника. Проблемы, с которыми они обращаются в социальные службы можно сгруппировать в три основные группы: внутриличностные, внутрисемейные и социальные, связанные с взаимоотношениями с обществом. Решение этих проблем требует от социального работника определенных знаний. Так, первые две группы проблем почти полностью носят психологический или социально-психологический характер и требуют досконального знания общей, социальной, возрастной, дифференциальной психологии, психологии общения и управления. Третья группа проблем предполагает наличие знания законодательных документов, касающихся семьи, медико-социальных знаний и опыта практического общения с семьей. Однако запас теоретических знаний еще не обеспечивает успеха. Для эффективного проведения социальной работы необходимы соответствующие навыки. В соответствии со «Стандартами классификации практической социальной работы» [5], социальный работник в США, в частности, должен уметь: слушать других целенаправленно и с пониманием; собирать информацию, чтобы подготовить социальную историю, оценку и отчет; формировать и поддерживать профессиональные отношения, направленные на оказание социальной помощи; наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение, используя знания в области теории личности и диагностические методы; направлять усилия клиентов на разрешение их проблем и завоевывать доверие; обсуждать деликатные проблемы с вниманием и поддержкой, вызывая доверие у клиента; находить творческие решения проблем клиента; определять

необходимость прекращения терапевтической помощи клиенту; проводить исследования и интерпретировать их результаты; быть посредником и вести переговоры между конфликтующими сторонами; обеспечивать связь между различными организациями; сообщать о социальных потребностях государственным организациям, частным, общественным или законодательным органам, оказывающим финансирование соответствующей деятельности.

Социальный работник должен уметь просто и грамотно говорить и писать, обучать других, внимательно и доброжелательно реагировать на эмоциональные и кризисные ситуации, служить образцом в профессиональных отношениях, объяснять сложные психосоциальные явления, эффективно организовывать свою работу, изыскивать источники и получать средства на оказание помощи другим, оценивать собственное поведение и чувства, прибегая для этого к необходимым консультациям, вести работу в группе, разрешать конфликтные ситуации, применять знания социальной психологии на практике. Однако следует отметить, что успех социальной деятельности зависит не только от овладения работником этой сферы системы теоретических и практических знаний, но и наличия определенных качеств личности, а также соблюдения этических норм и принципов.

Личностные качества социального работника разделяют на три группы. К первой групп относятся психофизиологические характеристики, от которых зависят способности к данному виду деятельности. Ко второй – психологические качества, характеризующие социального работника как личность. К третьей группе – психоло-

го-педагогические качества, от которых зависит эффект личного обаяния [6]. Социальная комиссия, созданная Международной ассоциацией школ социальной работы, пытается учитывать данные моменты при анализе сочинений абитуриентов на темы социальной работы и места в ней претендента, а также в процессе собеседования с абитуриентами. В комиссию входят социальные работники, психологи и психиатры. Предпочтение комиссия отдает гармоничным личностям (не берут экстремистов и фундаменталистов - политических и религиозных), имеющим опыт социальной работы (лидерам молодежных организаций, вожатым и т.п.). Большое внимание уделяется истории семьи кандидата с целью предотвращения возможной агрессии против института семьи. Наконец, для этой работы нежелательны неудачники, то есть люди, потерпевшие фиаско в других сферах профессиональной деятельности и снижающие свой социальный статус.

Для американских программ по подготовке социальных работников, аккредитацию которых осуществляет Совет по обучению социальной работе (Council on Social Work Education) обязательным являются качества, требующиеся для профессии:

1. Знания, необходимые для оказания профессиональной помощи и услуг отдельным лицам, группам, организациям или обществу. Это знания о поведении человека, социальной политике и программах, ценностях и этике, о способах выработки оценки собственной практики.

2. Навыки анализа конкретной ситуации, облегчения проблем клиента, защиты его интересов и других соответствующих способов взаимодей-

твия с людьми, которые ищут помощи и которым необходимо оказать ее.

3. Поддержка таких ценностей как, гуманность, справедливость, самоопределение, конфиденциальность, антидискриминация и честность в профессиональной деятельности.

4. Сознательное и разумное использование собственных личностных качеств и дифференцированное применение навыков общения в профессиональных целях.

5. Признание и принятие того факта, что часто один человек должен брать на себя ответственность за создание новых организаций и общественных институтов, если они необходимы для всех.

6. Глубокая и искренняя заинтересованность в клиентах и работе с ними.

7. Настрой на работу в трудных условиях и решение сложных социальных проблем [3].

Реализация указанных качеств определяется «профессиональной этикой» социального работника. Ее содержание определяется отношением людей к труду, интегрированным в комплекс моральных ценностей и норм, находящихся свое выражение в поведении человека в сфере трудовой деятельности. Зарубежные специалисты в понимании профессиональной этики социального работника руководствуются «Кодексом этики Национальной Ассоциации социальных работников», принятым в США в 1979 г. Этические принципы в нем представлены в шести основных разделах, которые определяют поведение социального работника и исполнения им своих обязанностей, моральные обязательства социального работника перед клиентами, коллегами, организациями, работодателями,

своей профессией, перед обществом. В соответствии с «кодексом», каждый социальный работник рассматривается как специалист, осознающий свою моральную ответственность перед клиентом, добровольно принявший на себя ответственность в оказании помощи людям, в улучшении качества их жизни [5]. Наряду с общим «кодексом этики», в США существует также «Кодекс этических принципов семейных терапевтов», принятый в 1985 г. Американской Ассоциацией за Семейную терапию, который наряду с общими для социальной работы ценностями, отражает специфические особенности, присущие социальной работе с семьей.

В США подготовка социальных работников осуществляется на двух этапах-аудиторном и практическом. Учебные заведения в большинстве случаев не готовят специалистов широкого профиля. Каждый колледж, университет имеет специальную систему подготовки социальных работников в приложении к конкретной сфере патронажа. Специализация в обучении социальных работников производится применительно к различным объектам патронажа. Эти объекты могут группироваться по-разному. Например, семьи: люди, собирающиеся вступить в семейные отношения; люди, обеспокоенные отсутствием детей в семье; молодые семьи; семьи предразводного, разводного и постразводного состояния. При этом социальный работник может осуществлять работу и по восстановлению семейных отношений.

В заключении, следует отметить, что деятельность социальных работников направлена на то, чтобы облегчить людям их повседневную жизнь в условиях личного и семейного кри-

зиса, а также, по возможности, кардинально разрешить их проблемы. Посредничество между клиентом и его семьей зачастую становится для социального работника самой важной миссией. В ситуации, когда он работает в социуме, по месту жительства и обслуживает определенное количество семей, его роль как посредника между семьей и обществом значительно возрастает. Он становится представителем общества в семье, берет на себя функции заботы и милосердия, включения семьи в новые условия существования, реализации ее потребностей в достойной и для общества жизни.

Источники:

1. Трегубова Т.М. Теория и практика социальной работы с учащейся молодежью в профессиональных учебных заведениях США. Дисс...докт. пед. наук. Казань. 2001. 428 с.
2. Целык М.П. Социальная работа за рубежом. Соединенные Штаты Америки. М.: Академия. 2007. 128 с.
3. Hartman A., Larin S. Family Central Work Practice. N.-Y. 1993. 254 p.
4. Payne Malcon. Modern Social Work Theory: a critical introduction. 1996. 214 p.
5. Standards for the Classification of Social Work Practice. Silver Spring, M.D.: NASW. 2000. 17p.
6. The Social Work Experience: An Introduction to Social Work and Social Welfare. 3 th ed. M. Suppes. C.Wells. 2001. 502 p.

References:

1. Tregubova T.M. Teoriya i praktika social'noy raboty' s uchashch'eysya molodej'yu v professional'ny'h uchebny'h zavedeniyah SSHA. Diss...dokt. ped. nauk. Kazan'. 2001. 428 s.
2. Cely'k M.P. Social'naya rabota za ru-bejom. Soedinenny'e Shtaty' Ameriki. M.: Akademiya. 2007. 128 s.
3. Hartman A., Larin S. Family Central Work Practice. N.-Y. 1993. 254 p.
4. Payne Malcon. Modern Social Work Theory: a critical introduction. 1996. 214 p.
5. Standards for the Classification of Social Work Practice. Silver Spring, M.D.: NASW. 2000. 17p.
6. The Social Work Experience: An Introduction to Social Work and Social Welfare. 3 th ed. M. Suppes. C.Wells. 2001. 502 p.

Зарегистрирована: 17.12.2013

УДК 378.126

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В ВУЗАХ

Г.З.Хабибуллина

В статье анализируются существующие проблемы математической подготовки студентов в условиях информатизации образования. Автором отмечаются положительные результаты использования компьютера в учебном процессе, которые достигаются путём применения информационных техноло-

гий более эффективно, нежели с помощью традиционных педагогических технологий.

Ключевые слова: математическая дисциплина, компьютерные технологии.

Современное состояние системы образования характеризуется ростом объема знаний, усложнением и расширением учебного материала. Традиционные методики постепенно утрачивают свою эффективность, поэтому необходимо внедрять в учебный процесс современные педагогические технологии. Преимущество их состоит в повышении познавательной активности студентов, выработки интереса к знаниям, развитию творческой инициативы. Под современными педагогическими технологиями мы понимаем те, что построены на новых подходах к обучению и развитию студентов и новых философских, педагогических и психологических концепциях. В частности, к таким технологиям относятся информационные компьютерные технологии. В настоящее время обучение высшей математике в вузе осуществляется, как правило, изолированно от рассмотрения профессиональных задач выпускаемого специалиста [6]. Сегодня одной из проблем высшей школы является создание оптимальных условий, при которых возможно повышение качества преподавания математики студентам.

Современное образовательное пространство вуза немыслимо без использования информационных технологий во всех аспектах его деятельности. Это не только веление времени, но и важный фактор повышения качества образования в высшем учебном заведении [1]. Однако многие преподаватели невольно противятся коренному пересмотру содержания и методики преподавания

в вузах высшей математики и не одобряют, когда при решении задач по высшей математике используется компьютер. Использование компьютерных систем при изучении курса высшей математики в вузе вызывает большие дискуссии. Те, кто против широкого применения компьютерных систем аргументируют это нецелесообразностью их применения, так как вместо глубокого изучения предмета дело ограничивается лишь нажатием кнопок; затруднительностью их применения, вследствие их дороговизны.

Мы считаем, что в настоящее время эти доводы несостоятельны. Никто не собирается заменять все преподавание вычислительной работой на компьютере. При сохранении традиционной формы преподавания можно часть времени уделить компьютерной стороне дела. Это будет иметь большое значение как наглядное, так и контрольное (и как результат – качественное). Что касается дороговизны, то это дело относительное. Известно, что компьютерные продукты постоянно дешевеют.

Компьютеры все глубже проникают в учебный процесс, но это не означает, что труд преподавателя должен обесцениваться. Нерешенными проблемами в использовании информационных технологий в учебном процессе, в частности, являются так же противоречие между квалифицированными старыми преподавательскими кадрами, не владеющими компьютерными технологиями, и современными требованиями. Препо-

даватели в значительной своей массе гораздо менее подготовлены в области использования компьютеров в учебном процессе по сравнению со студентами. Современный дипломированный технический специалист, овладевая компьютерными технологиями, в обязательном порядке должен изучить: высшую математику, дискретную математику, численные методы, хотя бы один из алгоритмических языков программирования и иметь представление о принципах построения и работы компьютера.

Необходимым условием формирования информационной культуры обучаемых является преемственность содержания школьного и вузовского образования, в частности математики и информатики. В.И.Сафонов отмечает ситуацию, сложившуюся в большинстве средних общеобразовательных учреждений: информационные технологии если и используются в школе при обучении математике, то, как правило, фрагментарно. До сих пор отсутствует стратегия информатизации математического образования, в учебниках математики практически нет ссылок на решение задач с использованием компьютера, нет четких рекомендаций по использованию появившегося и постоянно пополняемого набора обучающих компьютерных программ по математике. Имеется целый ряд проблем, стоящих на пути информатизации школьного образования вообще, и математического, в частности [5].

Одной из важных проблем использования новых информационных технологий и компьютеров в преподавании математики в вузах является проблема их оснащения оргтехникой и программным обеспечением. Очень часто вопрос использования компью-

теров в преподавании того или иного курса, в частности математики, определяется не желаниями и знаниями преподавателя, а теми компьютерами и количеством компьютерных классов, на которых приходится вести занятия.

Применение новых информационных технологий в преподавании математики предполагает обеспечение студентов методическими и учебными материалами нового типа - компьютерными учебниками. В связи с этим появляется необходимость в разработке новых методических приёмов и обновлении методической системы преподавания математики. К основным сложностям применения компьютерных технологий в образовании на современном этапе можно отнести: недостаток времени у преподавателей для разработки курса на базе новых информационных технологий, а также его переработки в связи с появлением новых технологий в обучении; недостаточное обучение преподавателей тому, как использовать компьютерные технологии в учебном процессе; недостаточное поощрение работы по внедрению новых технологий в учебный процесс.

Современный учебный процесс, протекающий в условиях информатизации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения, связанных, в частности, с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Существует целый ряд проблем, обусловленных применением ЭОР в учебном процессе: деятельность обучающихся приобретает монотонность; сложность представления объёмной, целостной взаимосвязанной информации на маленьком эк-

ране; возникают трудности в освоении и оперировании понятиями высокого уровня абстракции; диалог «человек – машина» остается относительно скудным, примитивным; сужается поле творческой деятельности и активности обучающихся; лавинообразный поток информации при использовании ЭОР обескураживает человека; происходит излишняя алгоритмизация мыслительной деятельности; изоляция обучающихся друг от друга, отсутствие межличностного общения; мотивация обучающихся к процессу работы на компьютере может приобретать чрезмерное значение и отвлекать от решения основной задачи; длительная работа на ЭВМ приводит к негативным психофизиологическим последствиям. Информатизация образования должна быть оптимальной (а не максимальной или минимальной) и применяться там, где без неё трудно обойтись [3].

Появление различных систем компьютерной математики явилось следствием бурного развития и проникновения компьютеров во все сферы жизнедеятельности человека. С их появлением стало не только возможным, но и необходимым, не отказываясь от принципов фундаментальности классического образования, качественно изменить технологию обучения и форму представления материала, сделать материал более наглядным и доступным, а обучение более эффективным. При применении универсальных математических пакетов при изучении общих математических курсов, важно рассматривать их использование с учетом определенных предпосылок, позволяющих выработать внутреннюю готовность преподавателя ответить на следующие вопросы, а именно: могут ли компьютеры помочь студентам по-

нимать математику; могут ли механизмы вычисления, представляемые математическими пакетами, затуманивать математическое понимание предмета; будет ли использование математических пакетов ослаблять способность студента вычислять вручную; улучшает ли их применение обучению математике?

Рассматривая целесообразность применения того или иного программного продукта в учебном процессе, следует исходить, в первую очередь из тех преимуществ, которые будут получены в результате использования данного продукта. В исследовании некоторых авторов чётко определены положительные результаты использования компьютера в учебном процессе, которые достигаются путём применения информационных технологий более эффективно, нежели с помощью традиционных педагогических технологий. К ним относят следующие позитивные результаты:

- формирование деятельностного подхода к учебному процессу;
- индивидуализация и дифференциация учебного процесса при сохранении его целостности;
- стимулирование познавательной активности обучающихся;
- осуществление самоконтроля и самокоррекции;
- контролирование тренировочных стадий учебного процесса;
- осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой и оценкой результатов учебной деятельности;
- высвобождение учебного времени без ущерба качеству усвоения знаний за счёт выполнения на компьютере трудоёмких рутинных операций, связанных с вычислительной деятель-

ностью или работой с большими объёмами информации;

- усиление осознанности учебного процесса, повышение его интеллектуального и логического уровня;

- усиление мотивации обучения;

- существенное повышение пропускной способности информационных каналов учебного процесса (за счёт способности компьютера к построению визуальных и других сложных образов);

- внесение в учебный процесс принципиально новых познавательных средств: вычислительного эксперимента, моделирования и имитации изучаемых объектов и явлений, проведения лабораторных работ в условиях имитации в компьютерной программе реального опыта или натурального эксперимента, решения задач с помощью экспертных систем, конструирования алгоритмов и пополнения баз знаний;

- возможность осуществления творческой исследовательской деятельности, связанной с переработкой и обобщением больших объёмов информации.

При грамотном отборе программных продуктов и эффективной методике их использования, все перечисленные выше цели могут быть достигнуты в процессе применения пакетов прикладных математических программ в процессе подготовки по математике [4]. Создание высокоэффективных технологий обучения, и в частности применение информационных технологий, позволяет обучающимся повысить эффективность освоения учебного материала, а педагогам уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного роста студентов. По мнению ряда авторов, которое мы разделяем, применение

компьютерных технологий в преподавании математических дисциплин там, где это оправдано учебной целью занятия, дает возможность эффективно использовать в учебно-воспитательном процессе новые информационные технологии и тем самым переводит преподавание на более высокий уровень [2, с. 143].

В заключении хочется отметить, что хотя в настоящее время существует целый ряд проблем, стоящих на пути информатизации образования вообще, и математического, в частности, имеются и предпосылки изменения существующей системы обучения математике. Модернизация методов обучения и появление новых средств обучения математике постепенно ведет к изменению содержания математического образования и появлению новых форм обучения математике.

Источники:

1. Ахтямова С.С., Перухин Ю.В. Информационные технологии обучения как важный фактор повышения качества образования в технологическом вузе // Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе: на пути к новому качеству образования. Материалы международной научно-методической конференции 22-24 апреля 2008 г. Часть I. Пенза, 2008. [Электронный ресурс] www.pguas.ru

2. Вербицкая И., Спектор В. О компьютерной поддержке преподавания математических дисциплин // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 141-143.

3. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Моногр. М.: Изд-во «Госкоорцентр». 2002. 296 с.

4. Павлов И.В. Интеграция математики и информатики при обучении на под-

готовительных курсах. [Электронный ресурс] www.pavlov-iv.ru

5. Сафонов В.И. О системных решениях проблемы использования информационных технологий при обучении математике // Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в общем образовании». Саратов. 2009. [Электронный ресурс] www.ito.edu.ru

6. Хабибуллина Г.З., Хайруллина Л.Э. Педагогическая целесообразность применения компьютерных технологий в процессе преподавания математики в вузе // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 3. [Электронный ресурс] www.journals.org

References:

1. Ahtyamova S.S., Peruhin YU.V. Informacionny'e tehnologii obucheniya kak vajny'y faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v tehnologicheskom vuze // Innovacionny'e tehnologii organizacii obucheniya v tehničeskom vuze: na puti k novomu kachestvu obrazovaniya. Materialy' mejdunarodnoy nauchno-metodicheskoj konferencii 22-24 aprelya 2008 g. CHast' I. Penza, 2008. [E'lektronny'y resurs] www.pguas.ru

2. Verbickaya I., Spektor V. O komp'yuternoy podderjke prepodavaniya matematicheskikh disciplin // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 2. S. 141-143.

3. Krechetnikov K.G. Proektirovanie kreativnoy obrazovatel'noy sredy' na osnove informacionny'h tehnologiy v vuze. Monogr. M.: Izd-vo «Goskoorcentr». 2002. 296 s.

4. Pavlov I.V. Integraciya matematiki i informatiki pri obuchenii na podgotovitel'ny'h kursah. [E'lektronny'y resurs] www.pavlov-iv.ru

5. Safonov V.I. O sistemny'h resheniyah problemy' ispol'zovaniya informacionny'h tehnologiy pri obuchenii matematike // Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Informacionny'e tehnologii v obsch'em obrazovanii». Saratov. 2009. [E'lektronny'y resurs] www.ito.edu.ru

6. Habibullina G.Z., Hayrullina L.E. Pedagogicheskaya celesoobraznost' primeneniya komp'yuterny'h tehnologiy v processe prepodavaniya matematiki v vuze // Sovremenny'e issledovaniya social'ny'h problem. 2013. № 3. [E'lektronny'y resurs] www.journals.org

Зарегистрирована: 30.01.2014

УДК 373.02:54

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЮ ХИМИИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д.Ф.Хайбрахманова

Раскрыты концептуальные основы проектирования технологии химической подготовки. Рассмотрены уровни проектирования интегративной технологии, выделены основные принципы проектирования и реализации интегративной технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, интегративная технология, интегративный подход, проектирование, обучение химии.

В настоящее время накоплен достаточно большой объем теоретических и эмпирических знаний по подготовке инженерных кадров для химических производств, взаимодействию вуза, школ и предприятий в подготовке кадров, профильному образованию, которые явились основой при проектировании нами педагогической технологии профессионально направленной химической подготовки будущих инженерных кадров (бакалавров и магистров) по направлению подготовки «Химическая технология» в условиях профильной школы. В педагогической науке и практике имеется большое число работ посвященных методике обучения химии в общеобразовательной школе (П.А.Глориозов, Н.П.Гузик, Д.М.Кирюшкин и др). Отдельные аспекты обучения химии в школе отражены в работах Т.С.Горбуновой [1], Е.Ю.Зашиваловой [2], А.А.Сыромятникова [3], И.В.Шутовой [4], С.А.Геруса [5], П.А.Оржековского [6] и др.

Функциональные компоненты любой педагогической технологии связывают основные структурные компоненты в процессе деятельности учителя и учащихся. Тогда осуществление образовательного процесса должно предусматривать четкую постановку цели, реализацию общедидактических принципов, научный отбор содержания, обоснованный выбор форм, методов и средств обучения, а также совместную деятельность участников образовательного процесса для достижения намеченного результата. Все это требует системного подхода к обучению химическим дисциплинам для обеспечения химической подготовки учащихся и проектирования соответствующей педагогической технологии.

Нами разработана концепция технологии довузовской профессионально направленной химической подготовки будущих инженеров для наукоемких химических производств в профильной школе. Целью технологии является формирование химической компетенции как ключевого компонента готовности выпускника профильной школы к успешному освоению профессии в технологическом вузе. Исходя из этой цели предметом нашего внимания является интегрирование процесса довузовской химической подготовки, т.е. его целей, видов и способов деятельности, содержания и методов обучения в форме интегративной технологии профессионально направленной химической подготовки.

Интегративная технология является результатом интеграции технологии обучения (в этом смысле она – интегрированная); обладает интегративными качествами, характеризуется состоянием взаимосвязи всех ее компонентов (в этом смысле она интегративная); при ее реализации представляет собой процесс интегрирования результатов обучения – мотивации, знаний, умений, навыков, развитых способностей – в целостную химическую компетенцию. Интегративным узлом технологии является способ действия, как компонент интегративной учебной деятельности в высшей школе и будущей профессиональной деятельности инженера-химика. Системообразующим фактором является химическая компетенция выпускника профильной школы, ориентированного на профессию инженера-химика, которая позволяет объединить в целостное единство компоненты

технологии и целенаправить их. Формой интегративного процесса является деятельностная, а способом – содержательный синтез видов учебной деятельности при обучении химическим дисциплинам.

Концептуальной основой проектирования технологии химической подготовки является интегративный подход, позволяющий объединить в непротиворечивой совокупности ряд взаимодополняющих подходов – дифференцированный, технологический, компетентностный, личностно-ориентированный при доминирующей роли дифференцированного подхода; и определяемая им совокупность специфических дидактических принципов (личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ содержания образования, образовательной рефлексии).

Интегративный подход – это методологический подход со своеобразной «призмой видения» всего учебно-воспитательного процесса, в основе которого интеграция содержания и методов обучения. Такое понимание интегративного подхода делает его применительным и при конструировании интегративного содержания обучения, и проектировании процесса обучения [7]. Для эффективного формирования химической компетенции, являющейся условием успешного освоения образовательной программы вуза, необходимо объединение педагогических технологий различного уровня, реализующих стратегические и тактические (частные) цели обучения в конкретных предметных средах и образовательных ситуациях в виде

интегративной технологии. Она должна включать в себя широкий спектр алгоритмов реализации взаимодействия учителей и учащихся учитывающих особенности учебной деятельности, уровень развития способностей и интересы учащихся.

Основным требованием к проектированию технологии является выбор системообразующего фактора. Системообразующим фактором является формирование химической компетенции через активизацию учебно-познавательной деятельности. В качестве основания в педагогическом проектировании выступают цели и задачи обучения. Технология обучения химическим дисциплинам представляет собой совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как цель изучения курса, содержание, методы, средства, организационные формы и деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение образовательной цели с прогнозируемым результатом – высоким уровнем химической подготовки. При разработке технологии мы руководствовались следующими принципами педагогического проектирования: адекватности, системности и поэтапности [8].

Осуществленное нами проектирование интегративной технологии представляет собой многоуровневый процесс, включающий: вариативное проектирование (I уровень), при котором обобщенная технология сопоставляется с реальными условиями обучения в профильной школе, выявляются различия в требованиях технологии и возможностях ее реализации, основные проблемы, связанные с реализацией отдельных составляющих технологии; адаптационное

проектирование (II уровень), в ходе которого осуществляется модификация отдельных составляющих по средствам введения дополнительных форм, методов обучения и контроля; модульно-модифицирующее проектирование (III уровень), в ходе которого в проектируемую технологию вводятся элементы других, частных технологий обучения, позволяющих повысить эффективность ее отдельных блоков; системно-модифицирующее проектирование (IV уровень), в ходе которого осуществляется интеграция технологий (основной и локальных) и достигается качественно новый уровень результирующей технологии – интегративный, позволяющий достичь оптимальной эффективности в силу синергетического эффекта.

Таким образом, основными принципами проектирования и реализации интегративной технологии являются: принципы психолого-дидактического обеспечения личностного включения учащегося в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности учащихся целостного содержания, форм и условий обучения в высшей школе, ориентированных, в свою очередь, на профессиональную деятельность бакалавров и магистров; проблемности содержания обучения в процессе его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм организации учебной деятельности учащихся целям и содержанию образования; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогового общения субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся, учащихся между собой); педагогически обоснованного соче-

тания новых и традиционных педагогических технологий; единства обучения и воспитания личности ученика; принципы открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе дифференцированного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов. Выбор частных технологий обучения или их составляющих, интегрируемых с технологией дифференцированного обучения на разных этапах учебного процесса, определяется особенностями учебной деятельности в вузе.

Концепция дифференцированного обучения претендует стать обобщающей теоретической платформой различных, ранее разрозненных методик активизации обучения путем учета особенностей, уровня обученности, мотивации, способностей учащихся в соответствии с поставленной целью – обеспечение высокого качества химической подготовки.

Источники:

1. Горбунова Т.С. Методика реализации адаптационных возможностей личности учащегося в процессе обучения химии: дис. канд. пед. наук. Омск. 2000. 177 с.
2. Зашивалова Е.Ю. Методика компьютерного обучения химии в основной школе: дис. канд. пед. наук. СПб. 2000. 167 с.
3. Сыромятников А.А. Методика компьютерной поддержки начального этапа обучения химии : дис. канд. пед. наук. Красноярск. 2003. 152 с.
4. Шутова И.В. Методика оценивания функциональной грамотности учащихся в процессе обучения химии: дис. канд. пед. наук. СПб. 2003. 183 с.

5. Герус С.А. Рациональное обучение химии как необходимое условие и механизм управления качеством образовательного процесса // *Методология и практика химического образования в свете развития знаний о природе и обществе: материалы региональной научно-практической конференции*. Казань. 2005. 370 с.

6. Оржековский П.А. Формирование у учащихся опыта и творческой деятельности при обучении химии. М. 1997. 120 с.

7. Пак М.С. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ: автореф. дисс... док-ра хим. наук. СПб. 1991.

8. Орчаков О.А. Сущность, функции и принципы дидактического проектирования. М. 1991. С. 37-46.

References:

1. Gorbunova T.S. Metodika realizacii adaptacionny'h vozmojnostey lichnosti uchasch'egosya v processe obucheniya himii: dis. kand. ped. nauk. Omsk. 2000. 177 s.

2. Zashivalova E.YU. Metodika komp'yuternogo obucheniya himii v osnovnoy

shkole: dis. kand. ped. nauk. SPb. 2000. 167 s.

3. Sy'romyatnikov A.A. Metodika komp'yuternoy podderjki nachal'nogo e'tapa obucheniya himii : dis. kand. ped. nauk. Krasnoyarsk. 2003. 152 s.

4. SHutova I.V. Metodika ocenivaniya funkcional'noy gramotnosti uchasch'ih'sya v processe obueniya himii: dis. kand. ped. nauk. SPb. 2003. 183 s.

5. Gerus S.A. Racional'noe obuchenie himii kak neobhodimoe uslovie i mehanizm upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa // *Методология и практика химического образования в свете развития знаний о природе и обществе: материалы' региональной научно-практической конференции*. Казань. 2005. 370 с.

6. Orjekovskiy P.A. Formirovanie u uchasch'ih'sya opy'taitvorcheskoydeyatelnosti pri obuchenii himii. M. 1997. 120 s.

7. Pak M.S. Teoreticheskie osnovy' integrativnogo podhoda v processe himicheskoy podgotovki uchasch'ih'sya proftehuchilisch': avtoref. diss... dok-ra him. nauk. SPb. 1991.

8. Orchakov O.A. Susch'nost', funkcii i principy' didakticheskogo proektirovaniya. M. 1991. S. 37-46.

Зарегистрирована: 17.03.2014

УДК 74,57

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

В.Р.Шамсутдинова, Т.А.Фисина

В статье излагаются принципы реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении – частными и общими, также как и нормирование педагогической деятельности, осуществляемое при помощи при-

нципов, в зависимости от поставленных целей и означающие максимальное использование возможностей, знаний, интересов студентов, их творческий опыт в процессе обучения. Данные принципы направлены на выработку продуктивных методов профессиональной деятельности. Акцент сделан на средства, используемые в учебно-воспитательной работе профессиональной школы, которые реализуют нелинейное представление об информации и обладают большим потенциалом интерактивности.

Ключевые слова: проектно-развивающий подход, принцип направленного поиска, дополнительная информация, рефлексия, принцип персонифицированности; принцип проектной целесообразности.

Природа принципов, их номенклатура, содержание и функции не остаются неизменными. Они претерпевают существенные изменения с изменением социально-экономических условий жизни общества, его господствующей идеологии, роли профессиональной школы в жизни общества, уровня развития науки, техники [1]. В различных дидактических теориях и концепциях присутствует выделение различных принципов. Это отнюдь не означает произвола в их формулировании. Закономерности развития обучения и воспитания могут быть разделены на более частные и более общие. Отсюда – вытекающие из них принципы реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении могут быть частными и общими, также как и нормирование педагогической деятельности, осуществляемое при помощи принципов, в зависимости от поставленных целей.

Основная цель в подготовке педагога к использованию проектно-развивающего подхода состоит в формировании у него готовности к проектированию и конструированию образовательных систем, процессов и ситуаций, а также к организации

проектно-развивающей деятельности студентов. Эта готовность предполагает наличие у педагога четырех групп способностей: проектировочных, конструктивных, исполнительских и рефлексивных. Мы выделяем специфические принципы подготовки педагогов:

- принцип персонифицированности процесса и результатов социального проектирования;
- принцип интеграции проектной целесообразности в структуру будущей профессиональной деятельности;
- принцип рефлексии;
- принцип направленного поиска дополнительной информации.

Принцип персонифицированности процесса и результатов социального проектирования. Во-первых, он означает альтернативность идей проектов, создающую условия для свободного самоосуществления, самореализации человека. Основой поведения человека в рамках проекта должна стать его самостоятельность и творческая активность [1]. Во-вторых, характеризуемый принцип предполагает восстановление связи социальных процессов с личностью творца, актуализацию скрытых в отечественной и мировой истории нравственных ориентиров. В-третьих, данный принцип строится

на восприятии духовной жизни общества как особого духовного мира, наполненного значимыми для человека смыслами, идеями, ценностями; на понимании проблем развития общества как определенного противоречия в системах ценностей (которые утрачены и, которые необходимо воссоздать). В-четвертых, персонифицированность – это ценностная причастность обучаемых к анализируемым и проектируемым процессам – восприятие себя как органичной части целого мира, идентификация с ним – с его радостями и проблемами.

При проектировании на уровне учебного заведения данный принцип может быть реализован посредством разработки и реализации проектов и программ, пропагандирующих деятельность выпускников данного учебного заведения. При реализации проектов работающих педагогов и студентов, которые внесли весомый вклад в становление этой самобытной профессиональной образовательной организации и педагогов, трудившихся ранее в данной образовательной организации.

Принцип интеграции проектной целесообразности в структуру будущей профессиональной деятельности. По своей методологической форме данный принцип есть вид взаимосвязи в структуре образования (включая и жизненный опыт), построенный с учетом цели формирования направленности на профессию как ведущего свойства личности. Такая взаимосвязь создает основу сочетания общего и профессионального обучения в целостной системе образования и воспитания личности специалиста, подготовки ее к активному участию в определенной области профессио-

нальной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями [2].

Построение любого проекта социальной жизни учебного заведения должен включать в себя направленность на будущую профессию, будь-то формирование профессиональных компетенций, или создание производственных ситуаций, или знание лучших людей данной профессиональной деятельности. Обучение будущей профессии – это огромный проект, состоящий из множества небольших проектов патриотического, гражданского, оздоровительного, духовного направления.

Принцип рефлексии. В основе этого принципа лежит закон самоопределения. Проект и проектирование может стать частью педагогического опыта в том случае, если будет иметь место момент рефлексии, осмысленного отношения ко всей совокупности проектных действий. «Рефлексия – это не просто воспоминание, это выявление смысла последовательности событий» [2]. Основной смысловой центр проекта – связь замысла и реализации, цели и результата. Именно эта основная связь и должна быть предметом рефлексии. Следовательно, рефлексия является не переменным, обязательным условием получения нового опыта, новых знаний и умений. Рефлексия в педагогической деятельности выступает как условие формирования способностей научно-познавательной и практической деятельности. Поэтому без рефлексии не возможно освоение проектного подхода в воспитательной деятельности при подготовке педагогов. Коммуникативный аспект рефлексии несет ряд функций: познавательную, регулятивную и развития.

Необходимым условием повышения профессионализма, педагогического мастерства преподавательских кадров становится рефлексивная компетентность педагога и студента – будущего специалиста. Это сравнительно новое понятие в рамках рефлексивной психологии, которое представляет собой сложное образование, поскольку субъект может рефлексировать по разным основаниям, соответствующим вышеперечисленным видам рефлексии. Рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Следовательно, принцип рефлексии актуален при подготовке педагогов к планированию и реализации проектно – развивающего подхода к воспитательному процессу в профессиональной учебной организации.

Принцип направленного поиска дополнительной информации, который входит в группу принципов личностно-смысловой организации проектной деятельности (самоорганизации, самостоятельности, саморазвития, самореализации, направленного поиска дополнительной информации) – принцип, направленный на формирование приемов получения необходимой информации из различных источников стимулирует саморазвитие, самоанализ, выработку продуктивных методов самоорганизации проектно-развивающей деятельности. Данный принцип означает максимальное использование возможностей, знаний,

интересов субъекта при осуществлении разнообразных видов самостоятельной деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации. В рамках нашего исследования акцент делается на мультимедийные средства, которые обладают большим потенциалом интерактивности.

Реализация *принципа направленного поиска дополнительной информации* предполагает рассмотрение процесса работы с информацией как единого целого. В данном случае, такая работа над информацией предполагает введение понятия *информационного проекта*, подразумевающего любую целенаправленную работу с информацией, рассмотренную «от начала до конца» – от определения цели до практического применения результатов. Данный проект может существовать как *информационная компонента более широкого проекта*, цель которой – осуществление разнообразных видов самостоятельной деятельности студентов по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации для реализации проекта [3].

В условиях реализации проектно-развивающего подхода к планированию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении *принцип направленного поиска дополнительной информации* может быть предложен как *установка и педагогически исследовательская позиция, инновационная толерантность специалиста, при соблюдении которой повышается эффективность образовательно-воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении*. Данный принцип реализации проектно-развивающего подхода к плани-

рованию и организации воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении означает необходимость представлять и обнаруживать границы знания; сталкивать студента с проблемами, решения которых лежат далеко за пределами изучаемых курсов. Принцип, выраженный в практическом действии и теоретическом способе познания, становится методом проектирования.

Источники:

1. *Ибрагимов Г.И.* Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. Казань: ИПП ПО РАО. 2012. 36 с.
2. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М. 2007. 450 с.

3. *Монахов Д.Н. [и др].* Обучение в условиях информационного общества. М.: МГУ. 2006. 66 с.

4. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 2010. 708 с.

References:

1. *Ibragimov G.I.* Konceptsiya didakticheskoy podgotovki uchitelya: proektno-tehnologicheskiiy podhod. Kazan': IPP PO RAO. 2012. 36 s.
2. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Metodologiya. M. 2007. 450 s.
3. *Monahov D.N. [i dr].* Obuchenie v usloviyah informacionnogo obsch'estva. M.: MGU. 2006. 66 s.
4. *Fedorov A.V.* Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika. Rostov: CVVR. 2010. 708 s.

Зарегистрирована: 30.01.2014

УДК 37.032

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Л.А.Пожарская

В статье раскрываются педагогические условия формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве современного города. Представлена образовательная структура процесса формирования культуры безопасности на дороге школьников. Изучены факторы, влияющие на формирование ноксологической культуры школьников на дороге. Дано авторское определение понятия «ноксологическая культура» на дороге.

Ключевые слова: ноксологическая культура, дорожно-транспортный травматизм, формирование

Постоянно увеличивающиеся дорожно-транспортные происшествия создают некомпенсируемые утраты,

гибель людей на дорогах перерастает в национальное бедствие для России. Необходимость формирования в на-

шей стране культуры безопасности на дороге (ноксологической культуры) объясняется тем, что если не принять соответствующие меры сейчас, то число погибших уже к 2030 году достигнет 2,4 млн. человек [1].

Одним из основных факторов, определяющих уровень и тенденции детского дорожно-транспортного травматизма, является резкий рост уровня автомобилизации. Стремительная автомобилизация приводит к тому, что существенно возрастает доля водителей транспортных средств с малым стажем и недостаточным опытом вождения, все более явно проявляются недостатки в самой системе подготовки водителей, что также способствует увеличению количества дорожно-транспортных происшествий.

Наиболее незащищенной частью в дорожных происшествиях являются дети и подростки. Дошкольные и средние общеобразовательные учреждения являются основными социальными институтами, в задачи которых входит обучение и воспитание подрастающего поколения [7]. Именно они обладают самым большим организационным ресурсом, поскольку систему общего образования ни одно подрастающее поколение не может обойти, обучение и воспитание в этих учреждениях проходит абсолютное большинство людей в нашей стране. Поиск и разработку организационно-педагогических условий профилактики детского дорожно-транспортного травматизма необходимо рассматривать как наиболее актуальные, требующие обеспечения теоретических и научно-обоснованных исследований в данной области.

От отсутствию или недостаточной сформированности ноксологической культуры чаще всего свидетельствуют

дорожно-транспортные травмы. Основными причинами ДТП по неосторожности детей чаще всего являются: нарушение правил перехода проезжей части (61,9%); неподчинение сигналам светофора (11,8%); неожиданный выход из-за транспортного средства, (15,3%); игра на проезжей части (4,2%); неумелое управление велосипедом (3,0%) [14].

Наиболее точным для понимания сущности культуры безопасности является определение В.Н.Мошкина, который рассматривает культуру безопасности как компонент содержания образования, включающий систему знаний, способов деятельности, ценностей, норм, правил безопасности, основная функция которых - формирование и развитие у школьников готовности к профилактике и минимизации вредных и опасных факторов, использованию социальных факторов безопасности [12]. В это определение помимо образовательного компонента, автор вносит один из наиболее важных, по нашему мнению, аспектов культуры безопасности - это формирование готовности к обеспечению безопасности. То есть можно говорить о наличии некой модели превентивного поведения для обеспечения безопасности. Такая форма поведения наиболее точно нашла свое отражение в понятии «ноксологическая культура».

Понятие «культура безопасности» появилось в 1986 году в процессе анализа причин и последствий чернобыльской аварии, проведенного Международным агентством по атомной энергии (МАГАТЭ) [6, с. 8]. Среди причин чернобыльской трагедии называлось именно отсутствие культуры безопасности. Формирование культуры безопасности для человека связа-

но со знаниями об опасностях окружающего мира и способах защиты от них. Ф.Х.Завгарова, Л.Х.Давлетшина раскрывают понятие «культура безопасности жизнедеятельности» (КБЖ) как «состояние общественной организации человека, обеспечивающее определенный уровень его безопасности в процессе жизнедеятельности» [6, с. 9]. В этом определении можно выделить наличие определенной меры или предельно допустимости в организации его деятельности, которое может присутствовать в жизнедеятельности человека. Остается только выяснить, а сам человек знает ли об этой критической точке.

Т.А.Иванова рассматривает понятие «культура безопасного поведения», которое определяется сознательно выбранным ценностным отношением человека к личной безопасности и безопасности окружающих [8]. В данном определении можно обнаружить зависимость сознательного выбора от ряда факторов, к числу которых можно отнести воспитание, среду формирования, особенности социализации человека, в том числе и от индивидуально-психологических особенностей его.

В культуре безопасности А.И.Садретдинова предлагает рассматривать совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свои жизнь и здоровье [15, с. 98-100]. В данном случае, с нашей точки зрения, недостаточно заботиться о собственной безопасности, культура предполагает и заботу о других. Как и любая наука, культура безопасности имеет свою структуру, куда относят:

- 1) качества личности [4];
- 2) готовность и направленность личности [17];
- 3) деятельность и опыт безопасного поведения [2, с. 486-487].

Если исходить из этой структуры, то обеспечение культуры безопасности будет зависеть от многих факторов, в том числе и от психологического созревания личности. Если организовать соответствующее обучение человека по формированию опыта безопасного поведения в целом не составит особого труда, то качества личности, ее готовность и направленность будут вызывать затруднения для субъектов воспитательного процесса. В.П.Казначеев назвал такой подход в формировании культуры безопасности капсулированным с целью защиты от агрессивной среды [10].

Создавая внутри «капсулы» нормальные условия жизнедеятельности, человек огражден от опасности до определенного момента. Безусловно, это довольно затратный подход, требующий большого количества ресурсов. Тщательно подготовленное оборудование в сущности также является капсулой. Но проблема в большей степени кроется в том, что невозможно от всех опасностей спрятаться в «капсулу». Создавая искусственную среду, человек отчужден от природы. Поэтому поиск другого похода привел к появлению открытого пути обеспечения безопасной жизнедеятельности. Суть данного подхода кроется не в ресурсах отдельного человека или общества, а в использовании ресурсов самой природы, где выживание представляет собой культурно-экологическую адаптацию.

А.А.Есипова рассматривает культуру безопасности жизнедеятельности как способность пользоваться знани-

ями и умениями в практической деятельности и включает в нее знания, мировоззрение и, как следствие, безопасный тип поведения [5]. В данном случае в определении сделан акцент на наличие компетенций в практической деятельности, что является немаловажным в культуре безопасности.

Культура безопасности жизнедеятельности представлена И.В.Иовенко целостным, многоуровневым и многокомпонентным образованием, определяющим современное мироотношение и социальную позицию личности в условиях чрезвычайных ситуаций [9]. По нашему мнению, такую сложную многоуровневую и многокомпонентную структуру не следует ограничивать только условиями чрезвычайных ситуаций. Стремительная индустриализация современного мира не только способствовала решению многих научно-технических вопросов, но и породила немало проблем, связанных с возникновением угрозы для самой жизни человека. Потребность общества и человека в природоохранной деятельности, построенной на достижениях современной науки, привели к появлению науки ноксологии – науки об опасностях окружающего материального мира. Ноксология как наука призвана изучать происхождение угрозы для жизни человека, выявлять опасные зоны и определять их влияние на человека и природу [16]. Среди имеющихся определений наиболее распространенным является определение, данное В.А.Девисиловым, где рассматривается ноксологическая культура с позиции приоритетности безопасности в профессиональной деятельности, что с точки зрения диссертанта немного сужает сущность этого явления [3].

Мы предполагаем, что понятие ноксологическая культура надо рассматривать более широко – как культуру личности, сформированную на основе приоритета безопасности жизнедеятельности, и ее сужение может происходить в частных случаях. Например, ноксологическая культура школьников на дороге. Формирование ноксологической культуры для современного человека обусловлено такими потребностями, как: необходимость создавать нормативные условия проживания, отдыха и производственной деятельности; распознавать факторы различного происхождения (техногенного, антропогенного или естественного), способных оказывать разрушительное влияние на организм человека и природу; разрабатывать и реализовывать меры защиты человека и природы от разрушения и прогнозировать развитие негативных влияний. На основе анализа исследований в области культуры безопасности дадим следующее определение понятию *«ноксологическая культура (культура безопасности) на дороге»* – самостоятельное образование и универсальное свойство личности, которое как «сквозное» явление сопровождает человека в его поведении и мышлении на дороге, обуславливая приоритетность безопасной жизни человека.

В данном определении нами заложена сущность ноксологической культуры, которая будет определяться как компетенции человека в обеспечении безопасной жизнедеятельности, которая становится его неотъемлемым свойством.

Структура ноксологической культуры состоит из: мотивационного, компетентностного и деятельностного компонентов. Мотивационный

компонент включает в себя: сформированность мотива к безопасному поведению на дороге; понимание необходимости обеспечения безопасности, превентивности вопросов безопасности; сформированность учебного мотива к формированию ноксологической культуры. Компетентностный компонент включает: компетенции в решении задач обеспечения безопасного поведения на дорогах; компетенции в прогнозировании факторов риска на дороге; компетенции в решении задач опасных ситуаций на дороге. Деятельностный компонент представлен: выраженной потребностью и умением действовать при опасных ситуациях на дороге; способностью к самостоятельному решению проблемы на дороге; проявлением креативности и творчества при решении задач.

Ноксологическая культура, являясь результатом воспитательного процесса, формируется при обеспечении ряда психолого-педагогических условий и при соответствующем педагогическом обеспечении. Поскольку именно педагог оказывает решающее влияние на развитие личности учащихся и организацию педагогического взаимодействия, то первым этапом реализации любых психолого-педагогических условий должна стать подготовка педагогов к данному процессу, связанная с уяснением ими целей и ценностей, а также методологических основ предстоящей деятельности. Отметим, что, независимо от того, какое качество предполагается развивать, в образовательном процессе необходимо уделять внимание мотивационным основам успешности педагогических влияний.

Исходя из вышесказанного, в качестве общих условий формирования

культуры безопасности школьников на дороге в образовательном пространстве города можно выделить три группы условий: первая группа условий связана с реализацией педагогических принципов, их выбор определен образовательной сферой педагогической деятельности – образовательное пространство города; вторая группа условий связана с необходимостью такой организации образовательного процесса, при которой бы обеспечивалось единство знаний и деятельности школьников, формирование у них адекватных представлений о реальной опасности на дороге, о тех ролевых функциях, которые им предстоит выполнять; третья группа условий связана с реализацией принципиальных положений деятельностного подхода к формированию ноксологической культуры, выбор которых определяется сущностью и целевой направленностью этого подхода.

Вышеназванные группы условий могут быть описаны в терминах педагогического процесса и факторов эффективности его функционирования – как требования к выбору содержания образования (информационные условия), средств, форм, приемов и методов организации учебно-воспитательного процесса (технологические условия), поведению, деятельности и характеру взаимодействия субъектов образования (личностные условия) – это условия второго уровня конкретизации.

Применение деятельностного подхода в процессе формирования культуры безопасности школьников на дороге школьников является в нашей работе одним из первых психолого-педагогических условий и связано это с тем, что деятельность служит осно-

вой, средством и решающим условием развития личности (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить школьников к самостоятельной жизни, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности в условиях городского пространства.

Следующим психолого-педагогическим условием формирования культуры безопасности школьников на дороге была определена потребность школьников в творческой самореализации. Создание условий для творческой деятельности обеспечит школьникам достижение при помощи интуиции, фантазии, качественно нового состояния сознания человека, их выход за пределы видимого, преодоление границ привычного.

В качестве третьего психолого-педагогического условия формирования ноксологической культуры школьников на дороге нами был определен принцип соревновательности. Применение принципа позитивной соревновательности формирует чувство патриотизма, гордости за результаты собственной деятельности и, как следствие, мотивации школьников к творчеству и самореализации.

Нами выделены следующие педагогические условия реализации данной стратегии в условиях образовательного пространства города: во-первых, информирование школьника о ноксологической культуре на дороге (организация информационного обеспечения); во-вторых, актуализация его эмоционально-ценностного отношения к ноксологической культуре на

дороге (организация моделирования школьниками ноксологической культуры на дороге); в-третьих, обогащение опыта ноксологической культуры на дороге школьника (включение в деятельность по моделированию безопасного поведения). Реализация выделенных педагогических условий ориентирования школьника на ноксологическую культуру на дороге способствует получению им знаний по теории и практике формирования ноксологической культуры на дороге, позитивному отношению к созданию собственного безопасного поведения на дороге, творческому подходу к реализации модели поведения на дороге в случаях опасности.

Для педагогического обеспечения процесса формирования ноксологической культуры школьников на дороге необходимы: кадровые ресурсы (педагоги, воспитатели и др.); учебно-методические ресурсы (программы, проекты, учебники, учебные пособия, научно-популярная литературы и др.); фото, видео/медиаресурсы; личные ресурсы самих школьников (свойства личности, особенности темперамента, особенности усвоения информации и восприятия. Реагирования и др.) технические ресурсы (автомодели, модели автодорог, муляжи, компьютеры, проекторы и др.); социальные ресурсы (социальные рекламы, СМИ, социальные институты и др.).

При обеспечении кадровыми ресурсами возникают вопросы о профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогов и воспитателей, об обучающих культуре безопасности на дороге в условиях образовательных учреждений. Эти задачи по силам лишь компетентным педагогам.

Отсутствие государственного заказа на подготовку работников по профилю обучения безопасному поведению на дороге приводит к отсутствию контроля за качеством обучения ПДД детей в дошкольных и общих образовательных учреждениях, устареванию материально-технической базы, отсутствию «грифованных» учебников и учебных пособий, неэффективной экспертизе педагогов в процессе их аттестации и др. Необходима система подготовки и выпуска специально разработанных для детей разных возрастов (начиная с дошкольного и заканчивая старшеклассниками) учебников и учебных пособий по обучению их культуре безопасности на дороге с учетом современных технических возможностей и с учетом возрастных и психологических особенностей подрастающего поколения.

Источники:

1. Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма. 2004. М.: Издательство «Весь Мир». 2004. 280 с.
2. *Давыдов В.В.* Культура // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия. 1993. Т. 1. С. 486-487.
3. *Девисилов В.А.* Ноксологические аспекты гуманизации образования // Высшее образование в России. 2011. № 1. С. 129-132.
4. *Ерасов Б.С.* Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений. 3 изд. М.: Аспект Пресс. 1998. 591 с.
5. *Еситова А.А.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности населения как основа безопасного будущего // Безопасность жизнедеятельности. 2012. № 4. С.32-34.
6. *Завгарова Ф.Х., Давлетшина Л.Х.* Культура безопасности жизни: диалектика взаимоотношений // Вестник НЦ БЖД. 2012. № 2 (12). С.8-11.
7. Закон РФ «Об образовании». [Электронный ресурс]: www.zakonrf.info
8. *Иванова Т.А.* Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности детей-сирот в условиях школы-интерната. Автореф. ...к.пед.н. – Владикавказ. 2008. 28 с.
9. *Иовенко И.В.* Теория и практика формирования у учащихся общеобразовательной школы культуры безопасности жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях. Дисс. ...д-ра пед.н. М. 2003. 411 с.
10. *Казначеев В.П.* Феномен человека: космические и земные истоки. Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во. 1991. 128 с.
11. Криминология. Учебник / Под ред. акад. В.Н.Кудрявцева, проф. В.Е.Эминова. М.: Юрист. 1995. 698 с.
12. *Мошкин В.Н.* Воспитание культуры безопасности школьников: Монография. Барнаул: Изд-во БГПУ. 2002. 318 с.
13. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]: www.kremlin.ru
14. *Пожарская Л.А.* Предпосылки формирования ноксологической культуры школьников // Современные исследования социальных проблем. 2012. №9 (17) // [Электронный ресурс]: <http://sisp.nkras.ru/e-gu/issues/2012/9/teplaya.pdf>
15. *Садретдинова А.И.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания. 2008. № 8. С. 98-100.
16. *Тимофеева С.С.* Ноксология. Практикум. Иркутск: Изд-во ИрГТУ. 2013. 175 с.
17. *Чеурин Г.С.* Самоспасение без снаряжения. М.: Русский журнал. 2000. 194 с.

References:

1. Vsemirny'y doklad o preduprejdenii dorozhno-transportnogo travmatizma. 2004. M.: Izdatel'stvo «Ves' Mir». 2004. 280 s.
2. Davy'dov V.V. Kul'tura // Rossiyskaya pedagogicheskaya e'nciklopediya. V 2 t. / Gl. red. V.V.Davy'dov. M.: Bol'shaya rossiyskaya e'nciklopediya. 1993. T. 1. S. 486-487.
3. *Devisilov V.A.* Noksologicheskie aspekty' gumanizacii obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 1. S. 129-132.
4. *Erasov B.S.* Social'naya kul'turologiya: posobie dlya studentov vy'sshih uchebny'h zavedeniy. 3 izd. M.: Aspekt Press. 1998. 591 s.
5. *Esipova A.A.* Formirovanie kul'tury' bezopasnosti jiznedeyatel'nosti naseleniya kak osnova bezopasnogo budusch'ego // Bezopasnost' jiznedeyatel'nosti. 2012. № 4. S.32-34.
6. *Zavgarova F.H., Davletshina L.H.* Kul'tura bezopasnosti jizni: dialektika vzaimootnosheniy // Vestnik NC BJD. 2012. № 2 (12). S.8-11.
7. Zakon RF «Ob obrazovanii». [E'lektronny'y resurs]: www.zakonrf.info
8. *Ivanova T.A.* pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury' bezopasnoy jiznedeyatel'nosti detey-sirot v usloviyah shkoly'-internata. Avtoref. ...k.ped.n. – Vladikavkaz. 2008. 28 s.
9. *Iovenko I.V.* Teoriya i praktika formirovaniya u uchasch'ihsyas obsch'eobrazovatel'noy shkoly' kul'tury' bezopasnosti jiznedeyatel'nosti v chrezvy'chayny'h situaciyah. Diss. ...d-ra ped.n. M. 2003. 411 s.
10. *Kaznacheev V.P.* Fenomen cheloveka: kosmicheskie i zemny'e istoki. Novosibirsk: Novosibirskoe kniznoe izd-vo. 1991. 128 s.
11. Kriminologiya. Uchebnik / Pod red. akad. V.N.Kudryavceva, prof. V.E.E'minova. M.: YUrist. 1995. 698 s.
12. *Moshkin V.N.* Vospitanie kul'tury' bezopasnosti shkol'nikov: Monografiya. Barnaul: Izd-vo BGPU. 2002. 318 s.
13. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» [E'lektronny'y resurs]: www.kremlin.ru
14. *Pojarskaya L.A.* predposylki formirovaniya noksologicheskoy kul'tury' shkol'nikov // Sovremennyye issledovaniya social'ny'h problem. 2012. №9 (17) // [E'lektronny'y resurs]: <<http://sisp.nkras.ru/er-ru/issues/2012/9/teplaya.pdf>>
15. *Sadretdinova A.I.* Formirovanie kul'tury' bezopasnosti jiznedeyatel'nosti u starshih doshkol'nikov posredstvom proektirovaniya pedagogicheskikh usloviy // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. 2008. № 8. S. 98-100.
16. *Timofeeva S.S.* Noksologiya. Praktikum. Irkutsk: Izd-vo IrGTU. 2013. 175 s.
17. *CHeurin G.S.* Samospasenie bez snaryajeniya. M.: Russkiy jurnal. 2000. 194 s.

Зарегистрирована: 07.02.2014

УДК 378:379

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ

Е.В.Волкова

В статье освещена проблема формирования социокультурной компетенции (СКК) студентов, приведено научное определение данного понятия и представлен инновационный педагогический опыт по этому вопросу. Результаты исследования подтвердили наличие четкой структуры СКК и взаимозависимость ее компонентов в учебном процессе.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, диалог культур, толерантность, взаимодействие, этнокультурная компетентность, бесконфликтное общение.*

В настоящее время сложившаяся социальная ситуация выдвигает новые, более высокие требования к профессиональной подготовке и формированию личности будущего специалиста, что актуализирует потребность в непрерывной модернизации системы подготовки компетентных специалистов, в создании целостной концепции их профессионализации, в выявлении и совершенствовании форматов их социально-профессионального становления. Главное внимание здесь следует обратить на личность компетентного специалиста, на его отношении к профессии и к другим людям, так как от этого зависит успешность его профессионализации. В связи с этим особо актуальной является проблема повышения качества высшего профессионального образования как основа модернизации всей отечественной системы образования.

Сегодня обществу нужны специалисты, подготовленные для включе-

ния в самостоятельную дальнейшую жизнедеятельность, компетентные для решения практических жизненных и профессиональных проблем, обладающих не только полученными знаниями, умениями и навыками, но и дополнительными качествами, которые обозначаются понятиями «компетенция» и «компетентность», что более соответствует трактовке и содержанию современных задач и целей высшего образования.

Наше обращение к проблеме формирования социокультурной компетенции студентов вызвано активизацией процессов взаимовлияния и взаимопроникновения культур в современном гражданском обществе, которые предъявляют системе образования всех уровней социальный заказ на подготовку духовно развитой, вариативно мыслящей, креативной личности, обладающей умениями и навыками бесконфликтного общения с носителями других культур с учетом

лингвокультурных и лингвопрагматических компонентов коммуникации, которые являются характеристикой важной составляющей общей культуры человека – социокультурной компетенции.

Не вызывает сомнения тот факт, что эффективность деятельности человека как в профессиональной, так и личностной сфере в современном поликультурном обществе зависит, прежде всего, от его социокультурной толерантности и способности взаимодействовать с людьми независимо от их культурной национальной или этнической принадлежности, от умения использовать культуросообразные стратегии поведения в конфликтных ситуациях, что бывает сделать довольно-таки трудно, если у субъекта данной ситуации не сформирована социокультурная компетенция (СКК).

Несомненно, происходящие социально-экономические изменения в обществе отражаются на содержании и организации системы дополнительного образования, которые также трансформируются, ибо на системе дополнительного языкового образования лежит ответственность за формирование у студентов способности к адекватному социальному общению в поликультурном современном мире. Это обуславливает необходимость поиска оптимальных, инновационных форм поддержки и совершенствования дополнительного языкового образования, разработки стратегий его развития в соответствии с современными реалиями и вызовами социально-образовательной политики, направленной на поддержку саморазвития обучаемого и совершенствование его творческого потенциала.

В процессе интеграции и глобализации образования в системе допол-

нительного языкового образования, в сложном противоречивом соотношении социума и культуры, социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как «реальная жизненная ткань, в которой проявляются и протекают образовательные явления и процессы, как необходимое измерение, придающее выводам объемность жизненных реалий» [2, с.35].

Концептуальное значение для нашего исследования имели комплекс научных идей о социокультурной компетентности, социокультурной и межкультурной компетенциях конкурентоспособной личности будущего специалиста (В.М.Басова, Р.Х.Гильмеева, М.И.Лукьянова, С.С.Бахтеева, В.Ш.Масленникова, В.В.Сафонова и др.); концептуальные положения теории социального интеллекта (В.Н.Куницина, Е.С.Михайлова); теория социокультурной деятельности (Г.М.Бирженюк, Т.Г.Кисилева, Ю.Д.Красильников, В.Е.Триодин и др.); концепции коммуникативной личности и культуры как теоретической основы формирования социокультурной компетентности личности (А.Д.Жарков, И.А.Зимняя, С.Н.Иконникова, Т.А.Кривченко); психолого-педагогические теории по проблеме ДПО (Т.А.Березина, Н.Н.Букина, С.А.Вершловский, Е.И.Наседкина, Т.В.Лодкина, И.А.Хоменко и др.), а также идеи Н.И.Велика, В.П.Голованова, Н.А.Соколовой о необходимости рассматривать систему дополнительного образования как условие и средство социально-педагогической поддержки обучающегося в период получения профессионального образования.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке [2; 3; 4] существует достаточно большая

сложность в определении сущности понятия «социокультурная компетенция», в виду того, что существует его тесная связь с такими категориями и понятиями, как «этнокультурная компетенция», «культурная компетентность» и «межкультурная компетенция», т.д. Как мы видим, эти понятия объединяет их вторая часть, являющаяся производной от понятия «культура».

В нашем контексте, составляющими социокультурной компетенции являются: уровень осведомленности человека о диапазоне возможных стратегий поведения в межличностном конфликте [4; 6]; умение личности реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной поликультурной ситуации; степень духовной зрелости и сформированности духовно-нравственных качеств, умение выступать в роли коммуникативного посредника и др. Социокультурная компетенция несет на себе функцию обеспечения развития социально и личностно значимых смыслов, мотивационных и ценностных сфер, регулирование процессов понимания глобального мира и индивидуальности человека, оказания помощи личности в адаптации к новым условиям, повышения конкурентоспособности личности.

Вопрос о формировании у студентов социокультурной компетенции – это вопрос об их подготовке к эффективному функционированию в условиях поликультурного мира, о социализации и образовании в сложном противоречивом соотношении социума и культуры, их социокультурной защите. В ходе нашего исследования был определен компонентный состав социокультурной компетенции и были разработаны конкретные кри-

терии и критериальные показатели ее сформированности. Высокий уровень сформированности характеризуется проявлением всех компонентов СКК, в то время как на среднем уровне заметно проявляются лишь некоторые компоненты СКК и недостаточно развиты другие. Констатируя низкий уровень сформированности СКК, мы подчеркиваем не только отсутствие сформированности отдельных её компонентов, но и также потребности в формировании их и в личностно-профессиональном самосовершенствовании.

Сформированность ряда компонентов или всего их комплекса способствовала постановке конкретных задач организации дополнительного языкового образования по формированию социокультурной компетенции и, следовательно, сделало весь процесс ее формирования целенаправленным и более эффективным.

В ходе исследования нами была разработана педагогическая модель формирования социокультурной компетенции, которую мы понимаем как интегративное личностное качество, включающее в себя особым образом структурированную систему интеллектуально-гностической, эмоционально-рефлексивной и поведенческой составляющих социокультурной компетенции, которые направлены на взаимодействие теоретической составляющей знаний с практическими навыками и стратегиями поведения, задаваемых по отношению к деятельности личности, и определяющих его способность и готовность устанавливать контакты с субъектами социокультурной деятельности, участвовать в принятии совместных решений и регулировании конфликтов ненасильственным путем,

исходя из социокультурных особенностей личности, группы и социума. Культура в данном контексте определяется как совокупность определенных социокультурных ценностей, норм и традиций, которые присущи конкретной личности и которые представляют собой результат взаимовлияния традиций макро- и мезо- уровней с традициями, формирующимися в рамках культурной и социальной повседневности, зависят от норм и ценностей ее образа жизни.

Мы выявили также педагогические условия эффективного функционирования нашей модели, к числу которых мы отнесли: регулярное проведение мониторинга как способа контроля динамики формирования социокультурной компетенции; разработку и внедрение дополнительных курсов (программных проектов), обеспечивающих повышение уровня социокультурной компетентности в духе межкультурного взаимопонимания и толерантности; максимальное использование социокультурного потенциала среды студентов на принципах социального партнерства и социального диалога всех заинтересованных лиц.

Ставя перед собой задачу формирования и развития социокультурной компетенции в системе дополнительного языкового образования в первую очередь необходимо создавать достаточные условия для обеспечения содержательной стороны межнациональной коммуникации социокультурного характера и расширения опыта взаимоотношений обучаемых с окружающим миром культуроведческой направленностью. Содержание основных тем социокультурного характера должны затрагивать личностную информацию об культурных особен-

ностях представителей различных национальностей, их досуг, увлечения, национальные традиции, интересные факты, национальную кухню, праздники, национальные костюмы, благотворительные проекты и т.д.

В нашем исследовании приведены примеры из конструктивного опыта кафедры «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского национального исследовательского технологического университета по проведению таких мероприятий. Переводческая практика для студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» включает обязательное проведение страноведческих КВНов с участием американских школьников, изучающих русский язык по программе NSLY. Цель данных мероприятий – проанализировать факторы, влияющие на динамику развития социокультурной компетенции у студентов, и путем погружения в другую культуру совершенствовать практические навыки общения и адаптации в другой лингвакультуре. Главной составляющей таких мероприятий является культурологический компонент.

Изучение культуры другой страны с помощью языковых средств позволяет вовлечь студентов в «диалог культур» [5], познакомить их с общечеловеческими ценностями, пополнить базовые знания, но также предоставляет огромные возможности для обеспечения познавательной мотивации и адаптации студентов в другой лингвакультуре. Одной из важнейших задач преподавателя является необходимость разработки определённой технологии обучения социально-культурному компоненту содержания об-

разования в области иностранного языка. При этом необходимо привлекать элементы родной культуры студентов для сравнения особенностей восприятия мира представителями разных языковых культур.

К сожалению, на аудиторных занятиях не всегда хватает времени для полноценной реализации социокультурного компонента. В этом случае программы дополнительного образования по иностранному языку являются одним из эффективных средств обучения межкультурной коммуникации, так как не только реализуют практические, развивающие, образовательные и воспитательные задачи, но при этом сохраняют свободную и непринужденную атмосферу общения на иностранном языке [6].

Источники:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.

2. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3. С.33-39.

3. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. 2000. № 2.

4. Berns M. Context of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching.

5. Зиннуров А.М., Зинурова Р.И., Токар В.М. Диалог культур. Казань: Респ. учебн.

научно-исследовательский центр. 2004. 120 с.

6. Страноведческий КВН по английскому языку. [Электронный ресурс]: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-150633.html>

7. Волкова Е.В. Экспериментальная оценка динамики межкультурной коммуникативной компетенции у студентов технического университета // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16 (22). С. 377-381.

References:

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2004.

2. Tregubova T.M. Komparativny'e issledovaniya v oblasti professional'nogo obrazovaniya: osnovny'e trendy' i problemy' adaptacii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. № 3. S.33-39.

3. Flier A.Ya. Kul'turnayakompetentnost' lichnosti: mejdu problemami obrazovaniya i nacional'noy politiki // Obsch'estvenny'e nauki i sovremennost'. 2000. № 2.

4. Berns M. Context of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching.

5. Zinnurov A.M., Zinurova R.I., Tokar V.M. Dialog kul'tur. Kazan': Resp. uchebn. nauchno-issledovatel'skiy centr. 2004. 120 с.

6. Stranovedcheskiy KVN po angliyskomu yazy'ku. [Elektronny'y resurs]: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-150633.html>

7. Volkova E.V. E'ksperimental'naya ocenka dinamiki mejkul'turnoy kommunikativnoy kompetencii u studentov tehničeskogo universiteta // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2013. № 16 (22). S. 377-381.

Зарегистрирована: 12.03.2014

УДК 378

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Ю.Ю. Устькачкинцева

В статье рассматриваются основные результаты исследовательской работы по формированию личностных компетенций студентов юридических вузов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин; проверка эффективности выявленных организационно-педагогических условий формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин.

Ключевые слова: *личностные компетенции, уровень сформированности, критерии показателей качеств личности, педагогические технологии, учебно-методическое обеспечение; учебно-методический комплекс; учебный план; учебная программа; самостоятельная работа студентов.*

Эффективность выявленных организационно-педагогических условий формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы на базе Академии социального образования г.Казань. В эксперименте участвовали 244 студента очной формы обучения, 37 преподавателей и 28 работодателей. Программа и методика эксперимента строились в соответствии со следующими основными требованиями: предварительное целенаправленное изучение наблюдаемых явлений с целью определения исходных данных и рабочей гипотезы; создание условий для опытно-экспериментальной работы, подбору объектов для экспериментального воздействия; разработка технологии опытно-эксперименталь-

ной работы; систематическое наблюдение за ходом развития изучаемого явления (объекта) и точное описание фактов; проведение систематического мониторинга полученных данных различными средствами и способами с применением соответствующих тестов, анкет, психолого-педагогических характеристик; переход от эмпирического изучения к логическим обобщениям, к анализу и теоретической обработке полученного фактического материала.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение шести лет с сентября 2008 года по июнь 2013 года, в ходе которой апробировались и уточнялись организационно-педагогические условия эффективного формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения предметов гражданско-правовых дисциплин.

Первый этап – констатирующий. Осуществлялось выявление и осмысление основных объективно возникающих противоречий и проблем в проектировании и осуществлении образовательного процесса, шел сбор информации об имеющемся уровне личностных компетенций студентов юридических вузов. Были проведены первые процедуры измерения основных показателей образовательного процесса, проанализированы причины возникающих затруднений, влияющие на различные характеристики образовательного процесса. В ходе данного этапа были получены первые эмпирические данные, разработаны и использованы в рамках исследования пакет диагностического инструментария для студентов, преподавателей, работодателей, ориентированных на выявление их представлений о личностных компетенциях будущего специалиста. Также на этом этапе были определены цель, задачи и методы исследования, сформулирована рабочая гипотеза, определена общая концепция исследовательской работы. Методами исследования на данном этапе были: анкетирование, наблюдение, беседы, ранжирование. Разрабатывалась методика формирования личностных компетенций в следующей последовательности:

- на основе принятого понятийного аппарата осуществлялся детальный, поэлементный анализ каждой структурной составляющей ГОС ВПО по соответствующей направленности с целью выявления личностных компетенций;
- анкетирование работодателей для выявления в их требованиях личностных компетенций;
- корректировались и дополнялись дидактические цели используемых форм обучения в аспекте целе-

направленного формирования всего спектра ключевых компетенций;

- в каждый структурный элемент учебно-методического комплекса по общепрофессиональным дисциплинам вносились изменения, связанные с формированием общепрофессиональных и надпрофессиональных компетенций;
- акцентировалось внимание на тех личностных компетенциях, которые в совокупности связаны с содержанием ГОС ВПО, требованиями работодателей, соответствующими организационными формами обучения, учебно-методическим комплексом [2; 5].

Разрабатывался план организационно-методических мероприятий, обеспечивающих формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин и ряд условий, направленных на обеспечение подготовки преподавательского состава к реализации ФГОС третьего поколения, совершенствование механизмов продуктивного взаимодействия с работодателями по организации и управлению учебным процессом в высшем образовательном учреждении.

При отборе и формировании личностных компетенций студентов юридических вузов приходилось учитывать, что рассматриваемая категория компетенций не поддаются точному количественному измерению, в связи с этим разрабатывались уровни сформированности личностных компетенций с присвоением соответствующих баллов; велась карта и программа наблюдений, отслеживались этапы формирования личностных компетенций и последовательность разработки программы формирования личностных компетенций (Табл.1).

Таблица 1.

Этапы разработки программы формирования личностных компетенций студентов юридических вузов

| № | Этапы | Действия |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Определение проблемы | Анализ сформированности личностных компетенций, исходя из требований социального заказа общества к подготовке будущего юриста; определение уровня компетентности, которого должны достичь студенты и исходного уровня компетентности. Оценка необходимых ресурсов и существующих |
| 2. | Определение цели | Определение и формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин |
| 3. | Выявление и реализация педагогических условий | Разработка и внедрение программ, учебно-методических комплексов, диагностического инструментария |
| 4. | Структурирование содержания профессиональной подготовки | Разработка модели формирования личностных компетенций студентов, определение содержания специальной подготовки студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин |
| 5. | Разработка, апробация диагностического инструментария, оценивание уровня сформированности личностных компетенций студентов | Выбор средств оценивания, определение критериев оценки |

Осуществлялось изучение состояния и потенциала учебно-воспитательного процесса в высшей профессиональной организации по формированию личностной компетентности будущего юриста [4].

Для проведения анализа показателей успеваемости студентов на начальном этапе эксперимента мы провели опрос студентов о причинах выбора профессии, которые приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Причины выбора профессии студентами (абсолютные частоты и % от общего числа указанных причин)

| № | Причины выбора профессии | студенты первого курса | | студенты последнего курса | |
|----|--------------------------|------------------------|------------|---------------------------|------------|
| | | % | Количество | % | количество |
| 1. | Престиж профессии | 25,3 | 62 | 17 | 41 |
| 2. | Оплата труда | 10,9 | 26 | 24 | 58 |

| | | | | | |
|-----|------------------------------------|------|----|----|----|
| 3. | Содержание труда | 4,4 | 11 | 15 | 36 |
| 4. | Получение диплома | 21,5 | 53 | 18 | 43 |
| 5. | Карьерные возможности | 21,1 | 51 | 8 | 19 |
| 6. | Возможности трудоустройства | 6,8 | 17 | 18 | 43 |
| 7. | Отсрочка от армии | 2,3 | 6 | 0 | 0 |
| 8. | Совет родственников, друзей и т.д. | 1,3 | 2 | 0 | 0 |
| 9. | Отсутствие выбора | 2 | 5 | 0 | 0 |
| 10. | Другое | 4,4 | 11 | 0 | 0 |

Полученные данные показывают, что выделяются несколько причин выбора профессии: социальный престиж профессии, получение диплома о высшем профессиональном образовании, оплата труда, карьерные возможности. Вместе они объясняют почти 79% мотивов выбора профессии. Из таблицы видно, что за несколько лет произошли определенные изменения. В частности, вычисления показали, что существуют статистически достоверные (на уровне $\alpha < 0,001$) различия по критерию χ^2 между студентами, обучающимися на разных курсах, в плане мотивов выбора ими профессии.

Более детальный анализ позволяет сделать следующий вывод: для студентов I курсов по мере их личностного, образовательного и, в определённой мере, профессионального самоопределения и развития, представления о будущей профессии, содержании труда трансформируются. К страшим курсам значение содержания труда и его оплаты для них заметно возрастает – в два и более раза. Полученные нами в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что более 61% студентов на начальном этапе обучения имеют низкий уровень самооценки, являющийся важным регулятором поведения. Тогда как от самооценки зависят взаимоотношения личности с окружающими

его людьми, его критичностью, требовательностью к себе, отношением к успехам и неудачам. К концу обучения уровень адекватной самооценки повышается до 83%, что способствует успешному достижению поставленных целей студентами выпускных групп. В контрольной группе этот же показатель составил 71%. Было подтверждено, что психологические особенности студентов изменяются в положительной динамике по мере обучения на юридическом факультете.

Исследования также свидетельствуют о положительной динамике изменения личной тревожности студентов. Личная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Личностную тревожность мы рассматриваем как свойство личности, связанное с социальной средой (семья, вуз и др.), так и множество других переменных активности личности. Для студентов первого курса характерен высокий уровень тревожности (54%). В выпускных группах данный показатель наблюдается всего у 30%.

Анализируя данные таблицы, мы отмечаем положительную динамику развития мотивации достижения, которая является свойством личности к

стремлению улучшения результатов, неудовлетворенность достигнутым. Настойчивость в достижении своих целей. Данное свойство личности является одним из значимых, так как оказывает влияние на всю человеческую жизнь. На завершающем этапе обучения для студентов экспериментальной группы характерны в основном средний и высший уровни мотивации достижения. Студенты, обладающие высоким уровнем мотивации, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуаци-

ях, проявляют настойчивость в стремлении к цели. В контрольной группе количество студентов со средним и высоким уровнем мотивации достижения меньше, чем в экспериментальной группе.

При анализе динамики профессиональной подготовки студентов в ходе изучения гражданско-правовых дисциплин по всей студенческой выборке связь между данными показателями обученности достаточно высока и составляет 0,66 (при уровне значимости 0,999).

Таблица 3.

Показатели успешности профессионального обучения студентов юридических вузов

| Показатель | 1 курс | | 2 курс | | 3 курс | | 4 курс | | 5 курс | |
|-------------------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|
| | X | κ_v |
| Успеваемость | 7,08 | 20,97 | 7,52 | 16,54 | 8,20 | 13,19 | 8,16 | 85,74 | 9,0 | 11,39 |
| Специальные способности | 7,21 | 17,79 | 7,30 | 22,79 | 8,33 | 10,04 | 6,71 | 12,67 | 7,78 | 11,01 |
| Уровень знаний | 6,88 | 19,64 | 6,74 | 26,74 | 7,72 | 10,04 | 6,58 | 14,28 | 7,58 | 12,60 |
| Прогноз профуспешности | 7,50 | 19,21 | 7,13 | 22,57 | 8,75 | 7,82 | 6,84 | 14,97 | 8,27 | 9,10 |
| Практика | – | – | – | – | – | – | 7,56 | 20,62 | 8,60 | 13,30 |
| Среднее | 7,34 | 24,65 | 7,37 | 26,3 | 8,50 | 13,57 | 7,20 | 53,35 | 8,41 | 13,87 |

Примечание. Здесь и далее: X – среднее арифметическое, κ_v – коэффициент вариации.

Данные, характеризующие уровень сформированности специальных знаний у студентов 4-5-го курсов, показывают, что их оценка осуществлялась преподавателями на основе специально разработанного опросника с учетом результатов практики (на 1-3-м курсах оценка не проводилась, поскольку, по мнению экспертов, у студентов этих курсов специальные

знания, а тем более профессиональные умения фактически отсутствуют).

Из таблицы и рисунка видно, что на 4-м курсе оценка специальных умений и знаний выше предметных и выше прогнозируемой оценки профессиональной успешности. На 5-м курсе эта оценка еще более возрастает одновременно с резким ростом оценки предметных знаний. Эти данные под-

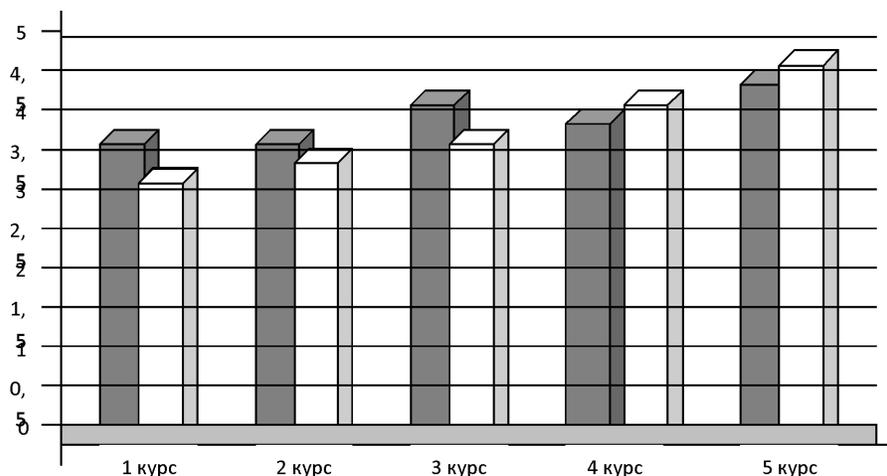


Рис. 1. Академическая успеваемость студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин

тверждают предположение, что реально уровень специальной подготовки студентов 4-5-го курсов выше, чем у студентов младших курсов.

Анализ показал, что уровень профессиональной подготовки студентов нельзя прогнозировать, опираясь лишь на их академические знания и умения. Наряду с другими факторами при этом необходимо учитывать и степень ориентированности предметных знаний и умений на решение профессиональных задач и сформированности компетенций. На снижение показателей специальных знаний также влияет неизменность критериев оценок преподавателей, которые на 4-м курсе ориентированы на оценку академического содержания знаний, не достаточно учитывают степень формирования профессиональных компетенций.

Происходит рост профессионального мастерства на 5-м курсе, который связан с активным освоением – и теоретическим, и практическим: 1) общий рост уровня знаний по связан тем, что на пятом курсе критерии оценки

преподавателями специальных знаний более ориентированы на требования профессиональной деятельности; 2) заканчивается преобразование знаний из академических в профессиональные; происходит освоение будущей профессиональной деятельности, формируются профессиональные, личностные компетенции. Нами был проведен опрос работодателей об удовлетворенности ими уровнем сформированности личностных компетенций выпускников вузов, в ходе которого отметили:

- высокий уровень сформированности таких личностных компетенций, как исполнительная дисциплина, ответственность за порученное дело, культура поведения, культура речи, умение работать в коллективе;
- средний уровень сформированности таких личностных компетенций как уверенность в себе, проявление инициативы в работе, гуманность, стремление к самосовершенствованию, способность выбирать целевые установки, ведение здорового образа жизни;

• низкий уровень сформированности таких личностных компетенций как самостоятельность в принятии решений, чувство долга, надежность.

С целью выявления исходного уровня сформированности личностных компетенций студентов 1 курса мы использовали анкету самооценки сформированности личностных компетенций. При заполнении карты на-

блюдений, модернизированной нами с учетом специфики юридической профессии и поставленных задач, преподаватели оценивали степень сформированности указанных компетенций студентов, разрабатывался диагностический инструментарий, уровни сформированности личностных компетенций у студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин.

Таблица 4.

Среднее значение оценок значимости личностных компетенций студентов

| № | Личностные компетенции | Среднее значение | Рейтинг |
|-----|------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------|
| 1. | Толерантность | 9,8 | 2 |
| 2. | Способность пропагандировать цели и задачи обеспечения безопасности человека | 3,0 | 12 |
| 3. | Находить решение в нестандартных ситуациях | 4,0 | 10,4 |
| 4. | Патриотизм | 5,2 | 8 |
| 5. | Гражданственность | 6,1 | 7 |
| 6. | Флексибельность (способность к саморазвитию) | 8,9 | 3 |
| 7. | Самооценка | 4,5 | 11 |
| 8. | Мотивация достижения успеха | 6,4 | 6 |
| 9. | Умение работать в команде | 7,1 | 4 |
| 10. | Умение вести ЗОЖ | 4,9 | 9 |
| 11. | Профессиональная ответственность | 11,2 | 1 |
| 12. | Потребность в использовании средств массовой коммуникации | 6,3 | 5 |

На этом этапе был выявлен комплекс организационно-педагогических условий эффективного формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин.

Следующий этап – *опытно-экспериментальный*. На этом этапе разрабатывалось учебно-методическое обеспечение предметов гражданско-правового содержания, корректировались учебные планы, уточнялись

профессиональные, общекультурные компетенции, заложенные в стандарте, пересматривались формы и методы преподавания гражданско-правовых дисциплин. На основе компетентного подхода проводилась система оценки качества сформированности личностных компетенций студентов, апробировались критерии и показатели эффективности формирования личностных компетенций студентов. Проводились опросы преподавателей

и студентов, наблюдение за ходом учебно-воспитательного процесса использован комплекс методик по определению уровней сформированности личностных компетенций. Использовались методы моделирования формирования личностных компетенций, наблюдение, метод экспертной оценки, тестирование.

Разрабатывалось учебно-методические рекомендации для преподавателей вузов, проходящих повышение квалификации в области кураторской деятельности: Учебно-методическое обеспечение преподавателя курса гражданско-правовой специализации, включающие: диагностические средства (опросники и анкеты) для студентов, преподавателей и работодателей для изучения совокупности ключевых и личностных компетенций будущего юриста; дидактические комплексы информационного обеспечения учебных дисциплин; электронные образовательные ресурсы по учебным дисциплинам; авторские учебно-методические комплексы [1; 2; 3]. Был разработан специальный курс «Профессиональная компетентность будущего юриста», предназначенный для формирования компетентности в области юриспруденции у студентов гражданско-правовой специализации.

На третьем – *контрольном* этапе исследования проводилась диагностика эффективности педагогических условий формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин, обобщались эмпирические данные, формулировались выводы. Обработка результатов осуществлялась с помощью статистических методов (средний балл, дисперсия и стандартное отклонение, критерий χ^2 – Пирсона, разность процентных

чисел). Все расчеты выполнены с помощью программы Excel. Уровень сформированности личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин нами оценивался: по отзывам руководителей практики, анализам текущей успеваемости, критериям оценки эффективности учебно-воспитательной работы преподавателей в вузе, по самооценке студентов.

Анализ полученных результатов показал, что формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин в ходе учебно-воспитательной работы в вузе ведется на уровне «выше среднего». Оценка уровня сформированности компетенций осуществлялась по идентификаторам, которые обсуждались и утверждались преподавателями и представителями правоохранительных органов, в том числе Министерством внутренних дел, коллегией адвокатов, а затем принимались как основа для унификации в процедуре принятия решений. Далее устанавливались нормы оценивания степени овладения компетенцией. Такая предварительная работа способствовала повышению объективности в оценке и согласованности экспертных оценок. Все оценки на основе системы идентификаторов давались в процентах к абсолютно правильному, рациональному и обоснованному. Результаты оценивания фиксируются в оценочной ведомости.

Для изучения сформированности личностных компетенций студентов использовалась нами разработанная комплексная методика определения уровней сформированности личностных компетенций. Тестирование проводилось дважды: до и после проведения эксперимента. После обработки

данных анкетного опроса в соответствии с выбранными нами методиками студенты, принимавшие участие в эксперименте. Сравнительный анализ показал, что в начале эксперимента в экспериментальной группе и контрольной группе студенты имели низкий уровень сформированности личностных компетенций. В процессе изучения гражданско-правовых дисциплин студенты с низкого уровня переходили на средний уровень, а со среднего уровня на высокий уровень сформированности личностных компетенций. Таким образом, уровень сформированности личностных компетенций в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин повысился с 0,3 до 0,8. В контрольной группе повысился с 0,3 до 0,5. Анализ полученных данных, наглядно подтверждает общую тенденцию роста уровня сформированности личностных компетенций у студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин к концу их обучения. Число студентов, отнесенных к низкому уровню, постепенно снижается.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у студентов в процессе изучения предметов гражданско-правовых дисциплин сформировались личностные компетенции и произошел переход части студентов из первого низкого, уровня сформированности личностных компетенций на более высокие: второй (средний) и третий (высокий) уровни. Положительная динамика изменений сформированности выделенных личностных компетенций наглядно прослеживается у всех студентов.

Данный факт мы связываем с тем, что учебные занятия по гражданско-правовым дисциплинам, включающие в себя тренинговые занятия, решение конфликтных ситуаций, ролевые

игры способствуют развитию личности студента. Наименьшие изменения прослеживаются среди таких качеств как работоспособность, упорство в доведении начатого дела до конца, стрессоустойчивость (нервно-психическая устойчивость), честность. Это может быть связано с тем, что воспитание данных качеств требует более длительного времени.

Наблюдаемый к концу эксперимента значительный абсолютный рост показателей у всех его участников свидетельствует об эффективности разработки и реализации педагогических условий формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин, что отмечено как в наблюдениях экспертов, так и в проведенных опросах студентов на этапе контрольного эксперимента. Повысился количественный показатель среднего балла сформированности личностных компетенций с 3,28 до 4,38 баллов, т.е. на 1,1 балла. Проведенная опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности педагогических условий по формированию личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин показала наличие тенденции к повышению количества студентов, проявляющих в своей деятельности второй и третий уровни сформированности личностных компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные, полученные в ходе проведения эксперимента, а также их количественный и качественный анализ позволили выявить и подтвердить эффективность педагогических условий формирования личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых дисциплин.

Источники:

1. Албегова И.Ф. Проблемы научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы (Учебное пособие) / Албегова И.Ф., Гаранина М.Н., Ибрагимов Г.И., Казакова У.А., Кондратьев В.В., Кудрявцев Ю.М. и др. // Казань: Изд-во МО и Н РТ. 2012. 317 с.

2. Ибрагимов Г.И. Камашева Ю.Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения образовательных программ в высшей профессиональной школе. Казань. Познание. 2010. 152 с.

3. Казакова У.А., Кудрявцев Ю.М. Развитие профессиональных умений и навыков у преподавателей технологических вузов в ходе переподготовки и повышения квалификации // Казанская наука. 2013. №3. С.11-16.

4. Кудрявцев Ю.М., Макарова О.Ю. Основные принципы и закономерности функционирования и развития воспитательной системы высшего учебного заведения // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 8. С.56-63.

5. Кудрявцев Ю.М., Угарова Н.М., Уткин В.Е. Теория и методика воспитания. Казань. КВВКУ. 2005. 220 с.

References:

1. Albegova I.F. Problemy' nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti prepodavatelya vy'sshey shkoly' (Uchebnoe posobie) / Albegova I.F., Garanina M.N., Ibragimov G.I., Kazakova U.A., Kondrat'ev V.V., Kudryavcev YU.M. i dr. // Kazan': Izd-vo MO i N RT. 2012. 317 s.

2. Ibragimov G.I. Kamasheva YU.L. Ocenka kachestva uchebno-metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'ny'h programm v vy'sshey professional'noy shkole. Kazan'. Poznanie. 2010. 152 s.

3. Kazakova U.A., Kudryavcev YU.M. Razvitie professional'ny'h umeniy i navy'kov u prepodavatelye tehnologicheskikh vuzov v hode perezpodgotovki i povysheniya kvalifikatsii // Kazanskaya nauka. 2013. №3. S.11-16.

4. Kudryavcev YU.M., Makarova O.YU. Osnovny'e principy' i zakonmernosti funkcionirovaniya i razvitiya vospitatel'noy sistemy' vy'sshego uchebnogo zavedeniya // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2012. T. 15. № 8. S.56-63.

5. Kudryavcev YU.M., Ugarova N.M., Utkin V.E. Teoriya i metodika vospitaniya. Kazan'. KVVKU. 2005. 220 s.

Зарегистрирована: 04.04.2014

УДК 378:379

СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-КУРАТОРА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В.Э.Кириллова

В статье рассматриваются вопросы, связанные с научно-методическим обеспечением воспитательной деятельности педагога-куратора в современной профессиональной школе. Обосновывается значимость использования инновационных воспитательных технологий, показано их отличие от методики

воспитательной деятельности. Раскрыто содержание научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагога-куратора в профессиональной школе.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, педагог-куратор, воспитательные технологии, цель образовательно-воспитательного процесса.

Современное развитие общества требует новой системы образования, ориентированной на инновационное обучение и воспитание личности, которой предстоит жить и работать в условиях все более глобализирующегося социокультурного пространства [6; 7]. Как показал наш анализ психолого-педагогической литературы, большинство исследователей воспитательную деятельность педагога профессиональной школы считают основной категорией педагогики. Такая ориентация доказала свою эффективность в развитии педагогики многих стран. В то же время необходимо отметить, что при разработке единой официальной стратегии воспитания не полностью учитывались определенные проблемы и трудности современного этапа развития российского общества. В частности, одна из них – это существующая стратификация общества, его неоднородность. Вторая – отсутствие общих ценностей, конверсия личностных ценностей предыдущего состояния общества. Отсутствие единой стратегии воспитания сказывается и на содержании программ и проектов воспитательной деятельности различных уровней образования: общеобразовательной школы, ССУЗа и ВУЗа. В данном контексте поиск решения проблемы научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагога-куратора в системе профессионального образования обус-

ловил организацию его деятельности на основе проектной парадигмы, как конструктивной методологии системно-междисциплинарной разработки инновационной воспитательной деятельности в условиях современного вуза [2; 3; 5].

Проектирование в образовании – одна из ведущих тенденций и перспектив его развития, так как оно направлено на реализацию его главной цели: воспитание личности и развитие профессионально-значимых и личностных качеств, которые необходимы для формирования общих и профессиональных компетенций студентов. Для реализации этой задачи необходимо в организации учебно-воспитательного процесса опираться на научно-методическое обеспечение воспитательной деятельности педагога-куратора на основе проектно-развивающего подхода, отражающего современную интегративную проектную парадигму.

Изучение отечественной и зарубежной научной литературы, а так же философских, исторических, социологических, педагогических и психологических научных работ свидетельствует о наличии основ теоретической базы по данной исследуемой проблеме. Над современными идеями философии, педагогики по взаимодействию общества и личности, а так же формированию творческой личности работали Л.А.Волович, Г.И.Ибрагимов, Г.В.Мухаметзянова,

Н.М.Таланчук. Проблема формирования профессионально-значимых качеств интересовала Е.Б.Балтер, М.А.Дмитриеву, Н.В.Кузьмину, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, С.Л.Рубинштейна, Дж.Ролз, К.Д.Ушинского, А.А.Ухтомского, М.В.Фаминскую, В.Д.Шадрикова, С.Т.Шацкого и других.

Однако при всем многообразии исследований проблема научно-методического обеспечения воспитательной деятельности куратора ВУЗа не получила исчерпывающей теоретической и практической разработки. В организации научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагога-куратора не нашло отражение использование инновационных подходов к воспитательному процессу, не ведется целенаправленной подготовки педагогов-кураторов к использованию технологий воспитательной деятельности в образовательной профессиональной организации, не разработана модель научно-методического обеспечения воспитательной деятельности в современном вузе. Все эти обстоятельства свидетельствуют о принципиальной актуальности нашего исследования и его теоретико-практической значимости.

Ряд исследователей считают, что главная задача научно-методического обеспечения воспитательной деятельности при постановке цели – определить научные основы постановки целей, источники и процедуры педагогического целеполагания. Большинство исследователей подразумевают под целью воспитания – идеально представленный результат воспитательной деятельности, при этом определяя цель и результат воспитания как воспитанность – оценочная категория,

содержание которой может варьироваться в социокультурном пространстве и историческом времени [1; 5; 6]. В зависимости от результатов педагогической диагностики педагогам-кураторам давались рекомендации в осуществлении следующих направлений воспитательной деятельности:

- компенсация или развитие недостающих свойств личности;
- опора на сильные личностные стороны;
- использование самосознания и самооценки в качестве стимулов к самовоспитанию;
- коррекция системы межличностных отношений;
- преобразование ситуации воспитания.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, приступая к раскрытию структурных компонентов содержания воспитания и соответственно научно-методического обеспечения воспитательной деятельности, совместно с педагогами-кураторами выявлялась система ценностей, необходимых для их реализации. Система ценностей включала в себя: природу с ее закономерностями; род, семью, язык, отечество, традицию как корневые основы социального бытия; различные виды здоровья личности; труд, общественные связи в культурных и цивилизованных достижениях; любовь и мир как основополагающие человеческие отношения; красоту и гармонию как критерии истины и добра и др.

Для педагогов-кураторов создавались условия для уяснения ими того, что опыт должного отношения передается во всех культурах через социально-психологические эталоны, стандарты, стереотипы поведения,

ритуалы, выступающие в педагогическом смысле в роли своеобразных нормирующих алгоритмов. Таким образом, в структуру содержания воспитания в качестве его объективно необходимых компонентов входили нормы, а также и опыт. Перед педагогами-кураторами ставилась задача: обеспечить различные модели поведения студентов (репродуктивные, ритуальные, осознанные, концептуальные, спонтанные). В содержание воспитания включалось также формирование прогностических моделей поведения. Осознанная выработка таких моделей (поведенческой реакции) осуществлялась на основе опережающей рефлексии, включающей прогноз последствий собственных деяний и деяний других людей.

В системе поведения значительную роль играли поступки, в которых реализуются жизненные смыслы человека. «Опыт совершения поступков – один из существенных компонентов содержания воспитания [5, с.38]. Специфическим компонентом содержания воспитания становилась организация упражнения воспитания в позитивных поступках. В ходе организации воспитания обеспечивалось накопление опыта требований в составе различных сообществ, полнота способов культурного события человека, способствующих полноте проживания диапазона социальных ролей. В содержание воспитания входил и опыт творческого отношения к смыслу собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

В структуру воспитательной деятельности по реализации содержания воспитания входила и организация самовоспитания студентов, задачами которого были: осмысление своей

жизни, окультуривание своей жизни, воспитание себя как семьянина, воспитание себя как носителя определенной профессии.

Известно, что одна из функций воспитательной деятельности – упорядочение взаимодействия педагога и воспитанников путем придания ему определенных форм. При выборе форм педагогам-кураторам рекомендовалось придерживаться педагогического требования смысловой и эмоциональной адекватности формы и содержания.

Основным инструментом воспитательной деятельности является метод. На уровне теории метод в самом общем виде определяется как система организации взаимодействия педагогов и воспитанников, применяемая для достижения воспитательной цели. В инструментальном смысле метод воспитания складывался из системы действий педагога-куратора, направленных на решение конкретной воспитательной задачи.

Следующим структурным компонентом воспитательной деятельности являются ее результаты. Поскольку результат – это не только итог, но и показатель качества деятельности, то можно сказать, что категория результата тесно соприкасается с категорией качества. Качество деятельности воспитателя выражено в понятиях «результативность» и «эффективность» воспитания. Каждого педагога-куратора волновало качество собственной работы.

В воспитательной деятельности педагога-куратора качество во многом определяется использованием эффективных технологий как целенаправленной, наиболее оптимальной последовательности воспитательной

деятельности. В ходе нашего исследования педагоги-кураторы познакомились с технологиями воспитательной деятельности, которые функционируют и в качестве науки (область педагогической теории), исследующей наиболее рациональные пути воспитания, и в качестве системы моделей, программ, прогнозов и проектов результатов воспитательной деятельности и состоящей из алгоритмов, операций и инструментария, и в качестве реального технологического процесса воспитания. Педагогам-кураторам предлагалось представить воспитательную технологию всем комплексом своих аспектов, либо какой-нибудь одной научной разработкой (проектом, концепцией).

В процессе специально организованного обучения педагогов-кураторов на базе ЧОУ ВПО «Академия социального образования» им предлагалось самостоятельное выявление соотношения понятий «технологии воспитательной деятельности», «воспитательные технологии», «методика воспитательной деятельности». В процессе занятий акцентировалось внимание педагогов-кураторов на том, что понятие «воспитательная технология» используется обычно в прикладном назначении.

Для того чтобы понять сущность и смысл технологии воспитательной деятельности, ее следует соотнести с более общим понятием – методикой воспитательной деятельности. В ходе обсуждения проблемы было выявлено, что в педагогической литературе встречается неоднозначное отношение к названным понятиям. Одни авторы категорически не приемлют термин «технология» по отношению к педагогической деятельности, предпочитая

понятие «методика». Другие полностью исключили термин «методика», считая более современным и адекватным термин «технология».

Педагогами-кураторами была внесена ясность, что эти понятия не взаимозаменяемы и выражают различную педагогическую реальность. Методика определяется как систематизированные знания об организации воспитательного процесса и целесообразных способах достижения воспитательных результатов. Признаками методики являются:

1) стратегия, определяющая цель деятельности, нацеленность ее на конечный результат;

2) тактика, направленная на конкретизацию стратегических задач в зависимости от сложившихся обстоятельств;

3) логика, предполагающая последовательность действий;

4) техника, обеспечивающая инструментальность деятельности.

Сочетание таких признаков, как логика и техника, фактически обеспечивают технологию воспитательной работы. Стало быть, технологии присущи лишь два признака из четырех, относящихся к методике, что наглядно демонстрирует различие между этими терминами и выражаемой ими сущностью. Таким образом, технологию педагоги-кураторы рассматривали как воспроизводимое ядро методики, которое обеспечивается сочетанием логики и техники. Воспроизводимое ядро – это совокупность операций и приемов, осуществляемых более или менее последовательно и одинаково в различных обстоятельствах.

Эффективность воспитательных технологий в значительной степени зависит от педагогических условий, в

которых они осуществляются. В процессе исследовательской работы были выявлены, обобщены и проанализированы (в разной степени) *общие и специфические технологии* социально-педагогической деятельности и социально-воспитательной деятельности. К общим технологиям, доказавшим свою эффективность в организации воспитательной деятельности в современном вузе являются технологии педагогического диагностирования, технология педагогического прогнозирования, оценивания, моделирования, проектирования, программирования. К этой же группе относятся технологии: планирования, реализации целей и ценностных ориентации, осуществления обратной связи и информационного обеспечения познавательной и преобразовательной воспитательной деятельности.

К частным (специфическим) относятся технологии, необходимые для решения специфических задач воспитательной деятельности. Их детальный анализ является содержанием уже не методологического, а теоретического педагогического знания. При рассмотрении технологий в системе воспитательной деятельности нами был сделан вывод о том, что они не пересекаются, имеют собственные цели и содержание, последовательно связаны в едином технологическом цикле ее преобразования.

Источники:

1. *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 72 с.

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

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

4. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 4 мая [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

5. *Масленникова В.Ш.* Социальное и психологическое здоровье будущего специалиста как фактор эффективности образовательно-воспитательной деятельности профессионального учебного заведения // Казанский педагогический журнал. №5/6. 2012. С. 129-134.

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

7. *Трегубова Т.М.* Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. 2013. №3. С.33-39.

References:

1. *Baydenko V.I.* Vy'yavlenie sostava kompetencyi vy'puschnikov vuzov kak neobhodimy'y etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: Metodicheskoe posobie. M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2006. 72 s.

2. *Bogovarova V.A., Maslennikova V.SH.* Social'noe i psihologicheskoe zdorov'e budush'ego specialista kak faktor e'ffektivnosti obrazovatel'no-vospitel'noy deyatel'nosti professional'nogo uchebnogo

zavedeniya // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2011. № 5. S. 129-134.

3. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie segodnya. № 5. 2003.

4. *Zimnyaya I.A.* Obsch'aya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka // Internet-jurnal «E`ydos». 2006. 4 maya [E`lektronny'y resurs] <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

5. *Maslennikova V.SH.* Social'noe i psihologicheskoe zdorov'e budusch'ego specia-

lista kak faktor e`ffektivnosti obrazovatel'no-vospitatel'noy deyatel'nosti professional'nogo uchebnogo zavedeniya // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. №5/6. 2012. S 129-134.

6. *Raven Dj.* Kompetentnost' v sovremenom obsch'estve: vy'yavlenie, razvitie i realizaciya. per. s angl. // M. «Kogito-Centr». 2002. 396s.

7. *Tregubova T.M.* Komparativny'e issledovaniya v oblasti professional'nogo obrazovaniya: osnovny'e trendy' i problemy' adaptacii // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2013. №3. S.33-39.

Зарегистрирована: 12.03.2014

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ф.Ф.Фролова

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к формированию компетенции профессионального саморазвития студентов; определяются педагогические условия, оптимизирующие этот процесс в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения.

Ключевые слова: компетенция профессионального саморазвития, компетенция, формирование компетенции профессионального саморазвития, педагогические условия, подход, технологии обучения.

Модернизация российского образования, интеграция России в мировое образовательное пространство обуславливают интерес научных исследователей ко многим новациям. Данная статья посвящена формированию компетенции профессионального саморазвития. Эту тему рассматривали Н.А.Волгин, П.В.Симонов, М.А.Чошанов и др. Формированию компетенции профессионального саморазвития посвящены работы

С.В.Бабиной, С.А.Цепляевой и др. Тем не менее, механизм формирования компетенции профессионального саморазвития изучен недостаточно. Актуальность нашей тематики обуславливается значимостью компетенции профессионального саморазвития в профессиональной деятельности и недостаточным уровнем ее сформированности у студентов (результаты получены в ходе проведенного пилотажного исследования).

На сегодняшний день отсутствуют четкие и единые определения компетентности и компетенции профессионального саморазвития. Основываясь на трудах С.В.Бабиной, А.В.Мингалеевой, Л.М.Митиной, И.А.Зимней, В.А.Сластенина, С.А.Цепляевой и др., мы определили ключевые понятия нашего исследования. Под *компетентностью профессионального саморазвития* мы будем понимать «целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний в области профессионального самоопределения и самореализации» [2]. Под *компетенцией профессионального саморазвития* будем понимать способность человека реализовывать в профессиональной деятельности свой субъективный опыт по саморегуляции и самореализации, а также потребность и способность человека к самообразованию и осознание им необходимости личностно-профессиональной самоактуализации.

Основными теоретическими подходами к формированию компетенции профессионального саморазвития, нами были выделены, в результате анализа множества работ (Е.В.Бондаревская, В.В.Кондратьев, О.Е.Лебедев и др.) личностно-ориентированный, системный, компетентностно-деятельностный подходы. Рассмотрим выделенные подходы более подробно. Личностно-ориентированный подход позволяет обучающимся осознать самого себя как субъекта профессиональной деятельности и определить свою позицию и роль в осуществляемой деятельности. Максимальный учет мотивов, целей, потребностей, неповторимого психологического склада обучающегося осуществляется через содержание и форму учебных

занятий. Данный подход позволяет формировать активность студента, его готовность к учебной деятельности. Системный подход дает возможность выделить все элементы модели формирования компетенции профессионального саморазвития. Основная задача компетентностно-деятельностного подхода видится в формировании компетенции в процессе активной учебной деятельности самих обучающихся и постоянном совершенствовании процесса обучения и содержания образования [4]. Приведенные подходы дают возможность подойти к решению проблемы всесторонне, выявить факторы, влияющие на формирование компетенции и определить педагогические условия ее реализации.

Для студентов профессиональное становление происходит в рамках образовательной деятельности. Мотивация к учебной деятельности у студентов различная и зависит от их индивидуальных потребностей и целей, от оценки студентами различных сторон учебного процесса (его организации, содержания, форм и методов преподавания). Одним из методов развития мотивации является ориентация студентов на творческий подход в решении проблемной задачи. Способность творчески подходить к решению проблемы, является наиболее эффективным аспектом конкурентоспособности будущего специалиста. Поэтому его подготовка должна обеспечивать освоение и активное использование принципов отбора необходимой информации, развитие умений генерировать идеи, навыков ведения дискуссий и мозгового штурма [2; 9; 12].

Формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов тесно связано с трансформаци-

ей познавательных мотивов в профессиональные мотивы и формированием его профессионального самосознания. Для формирования профессионального самосознания необходимы профессиональные среда и общение, положительная оценка профессиональных качеств со стороны других. Таким образом, формирование компетенции профессионального саморазвития зависит от социально-профессиональной направленности образовательного процесса, наличия межпредметных связей, создания психологически благоприятного климата и ситуации успеха при проведении занятий [13].

Важной составляющей в процессе формирования компетенции профессионального саморазвития являются педагогические условия. Спецификой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса воспитания и обучения: цели, содержание, методы, формы, средства. В.И.Андреев считает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей». Педагогические условия – это «необходимые условия, которые непосредственно (прямо) обеспечивают процесс образования» [1].

На основе анализа научно-педагогической литературы и анализа практики образовательного процесса в университете, определены основные педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования компетенции профессионального саморазвития.

Первое педагогическое условие – использование технологии модульного обучения. Данная технология способствует совершенствованию структуры содержания образования, обеспечивает гибкость корректировки учебных планов и программ подготовки (И.В.Прокопенко, П.А.Юцявичен, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Н.Д.Никандров и др.), что является ключевым фактором в формировании конкурентоспособного специалиста.

Модульное обучение – это система учебно-практических занятий, построенных на принципах интеграции, позволяющих достигать формирования компетенций у студентов при минимальных затратах физических и психических усилий за счет гибкой организации учебного процесса и его грамотного методического обеспечения. Учебно-методический модуль в организационном аспекте состоит из блоков: блок входа, блок информации, блок генерализации, блок выхода [3].

Каждый конкретный блок имеет свое содержание и предназначение. **Во входном блоке** определяется знание студентов теоретического материала, наличие необходимых умений и навыков, возможность их применения на практике, при выполнении задания разного уровня сложности. По результатам контроля на входе преподаватель составляет сводную таблицу учебных пробелов и намечает консультативную и индивидуальную работу со студентами. Такой подход позволяет определить учебные пробелы и не допускать их накопления, что положительно влияет на качество знаний и успеваемость в целом, позволяет контролировать процесс формирования общих и специальных компетенций. Формы работы: организация консультативной

и индивидуальной пропедевтической работы. На консультации преподаватель сообщает студентам объем учебных заданий, которые они должны выполнить.

Следующий компонент – **блок информации**, включающий в себя обоснование основной идеи учебно-методического модуля, определение каждым студентом собственной цели учебной деятельности в рамках интегрированной цели и общей проблемы, постановку учебной проблемы, создание проблемной ситуации, погружение в проблему, определение уровня теоретического осмысления проблемы студентами, коррекция учебного процесса. Формы работы на данном этапе – это обзорные лекции, инновационные формы лекционных занятий (лекция-погружение), тематические консультации.

Обзорная лекция должна носить концептуальный, проблемно-исследовательский характер и построить определенную систему изучения материала на протяжении всего модуля. Работа с информацией в рамках обзорной лекции определяется принципами: концептуальности, проблемности, когнитивной визуализации. Такой подход способствует творческому осмыслению студентами изучаемой реальности, вписывает новое знание в субъективный опыт и тем самым способствует формированию как общих, так и специальных компетенций, а, следовательно, и формирует компетенцию профессионального саморазвития [3].

Проблемный подход при рассмотрении учебной информации в ходе обзорной лекции позволяет студентам отойти от схематичного восприятия действительности, что присутствует,

когда учебная информация подается в виде «готового знания», позволяет осознать сложность и многомерность изучаемых явлений. Восприятие студентами только готовых форм научного знания в виде законов, теорий и т.д. вне всей сложности и многомерности изучаемого явления формирует догматическое мышление, не способное выйти за заданные рамки.

Иной формой работы со студентами на данном этапе, является лекция-погружение. Главная цель лекций-погружений состоит в максимальном обеспечении студентов всесторонней, разнообразной учебной информацией, раскрывающей различные подходы и точки зрения на изучаемую проблему, которая создала бы объективную информационную базу для решения проблемной ситуации, реализации в учебном процессе каждым обучающимся собственных целей учебной деятельности [3].

Информационный блок заканчивается текущим контролем, цель которого – проверка теоретического уровня осмысления студентами проблемной ситуации. Выявленные пробелы в теории сводятся в единую диагностическую таблицу, с их учетом осуществляется коррекция учебного процесса в блоке «Генерализации», а также намечается самостоятельная индивидуальная работа студентов по устранению выявленных пробелов. Блок **генерализации** осуществляет выход на практический уровень разрешения проблемы, личностное творческое осмысление проблемы, включение ее в контекст собственного субъектного опыта, формирование ключевых профессиональных компетенций, в том числе и компетенции профессионального саморазвития. Формы работы:

самостоятельная творческая работа студентов, практическая деятельность, семинары, практикумы, коллоквиумы, лабораторные, практика на производстве, тренинги. Главная цель на данном этапе – включение каждого студента в активный творческий поиск решения проблемы, аккумуляция всей предшествующей работы, ее направленность на создание конкретного творческого и производственного продукта.

Активной формой формирования компетенции профессионального саморазвития в рамках данного этапа является проектная работа. Данная работа предоставляет возможность студентам проявить знания в создании конкретного проекта, научить их самостоятельно решать возникающие при этом проблемы. Обеспечить достижение этой цели, и выполнение ФГОС ВПО, помогает пилот-проект по предмету.

Данный подход принципиально отличается от традиционных методов обучения, когда студент учит «материал», не имея при этом личного опыта решения аналогичных производственных и профессиональных проблем. Он лишь заполняет себя информацией, к получению которой он имеет косвенное отношение.

Завершается блок генерализации текущим контролем, цель которого состоит в том, чтобы проверить практический уровень освоения проблемы. На данном этапе студенты представляют практические работы, экспертная оценка которых позволяет судить об уровне сформированности профессиональных компетенций, и компетенции профессионального саморазвития в том числе [3].

Итоговый контроль (блок выхода) включает в себя итоговый конт-

роль, отчет, представление «рабочего» портфолио. Это своеобразное коллективное подведение итогов учебной деятельности, анализ достижений и пробелов, а также время самоанализа каждого студента. На блоке выхода составляется диагностическая таблица уровня сформированности профессиональных компетенций студентов. Такой подход позволяет студентам и преподавателям наблюдать процесс формирования компетенций в динамике. В содержании данной педагогической технологии отражены различные активные формы и методы обучения.

Второе педагогическое условие – мотивационно-ценностное отношение будущих специалистов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Реализация данного педагогического условия видится в организации ежегодных выставок, на которых представляются вклады, достижения, результаты самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов; организация и проведение конкурсов профессионального мастерства среди обучающихся одного профиля [6].

Устойчивое мотивационно-ценностное отношение студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки характеризуется стремлением к приобретению знаний и накоплением профессионального опыта, желанием в будущем заниматься профессиональной деятельностью по специальности, саморазвиваться, совершенствовать свои профессиональные навыки, быть любознательным, и обладать такими мотивами, как «успешно продолжить профессиональное обучение в вузе», «обеспечить успеш-

ность будущей профессиональной деятельности», «стать квалифицированным и конкурентоспособным специалистом» [6].

Третье педагогическое условие – повышение профессионально-методической компетентности преподавателей. Одним из средств повышения профессионально-методической компетентности преподавательского состава по формированию у студентов компетенций, в частности компетенции профессионального саморазвития, видится во внедрении эффективных технологий оценки работы преподавателей. Э.Р.Бареевой были разработаны критерии оценки деятельности преподавателей по блокам [3]:

- участие преподавателя в научно-исследовательской деятельности;
- достижения студентов;
- педагогическое и методическое мастерство преподавателя;
- система учебно-методических комплексов, их соответствие Государственным образовательным стандартам и современным требованиям педагогики и методики;
- достижения преподавателя.

Оценивание работы педагогов должно вестись по полугодиям с последующим определением рейтинга. Системный анализ деятельности как студенческого, так и педагогического коллектива позволяет своевременно вносить коррективы в учебный процесс, направлять его на формирование профессиональных компетенций студентов, реализовывать на практике системность и систематичность, что позволяет выпускать студентов, способных конкурировать на современном рынке труда, обладающих достаточным для этого уровнем профессиональных компетенций. Теоретико-методологический и деятельнос-

тный базис системы формирования компетенции профессионального саморазвития составляют закономерности, принципы, подходы, педагогические условия и умелое применение их на практике в достижении поставленной цели.

Таким образом, в работе представлены основные подходы, выделены педагогические условия формирования компетенции профессионального саморазвития. Целенаправленно сформированная компетенция профессионального саморазвития у студента позволит ему быть креативным, конкурентоспособным, обладать гибкостью профессионального мышления, уметь адаптироваться к новым профессиональным ситуациям, соответствовать требованиям, предъявляемым профессией к человеку.

Источники:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань. 1996. С. 568.
2. Бабина С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: дис. ... к-та пед. наук. Троицк. 2008. 186 с.
3. Бареева Э.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов строительного колледжа: дис. ... к-та пед. наук. Саратов. 2011. 177 с.
4. Варламова Е.Ю. Основные подходы к формированию профессиональной компетентности бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика» // В мире научных открытий. 2013. № 7. С. 142-156.
5. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография. Балашов: Николаев. 2008. 116 с.
6. Елизарова В.А. Формирование готовности будущих строителей к самостоятельной учебно-познавательной дея-

тельности в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... к-та пед. наук. Казань. 2013. 24 с.

7. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург. 2002. 126 с.

8. Мунгалеева А.В. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов: автореф. дис. к-та пед. наук. Ульяновск. 2011. 28 с.

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

10. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.

11. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. СПб.: Издательство «Питер». 2000. 416 с.

12. Сажитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования // Казанский педагогический журнал. 2010. № 4. С. 27-34.

13. Цепляева С.А. Профессиональное саморазвитие студентов сельскохозяйственного вуза: дис. ... к-та пед. наук. Москва. 2011. 180 с.

14. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование. 1996. 152 с.

References:

1. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan'. 1996. S. 568.

2. Babina S.V. Formirovanie kompetencii professional'nogo samorazvitiya studentov vuza: dis. ... k-ta ped. nauk. Troick. 2008. 186 s.

3. Bareeva E.R. Formirovanie professional'ny'h kompetency studentov stroitel'nogo kolledja: dis. ... k-ta ped. nauk. Saratov. 2011. 177 s.

4. Varlamova E.YU. Osnovny'e podhody k formirovaniyu professional'noy kompetentnosti bakalavrov i magistrrov po napravleniyu podgotovki «Lingvistika» // V mire nauchny'h otkry'tiy. 2013. № 7. S. 142-156.

5. Vlasova E.A. Professional'noe samorazvitie budusch'ih social'ny'h pedagogov: monografiya. Balashov: Nikolaev. 2008. 116 s.

6. Elizarova V.A. Formirovanie gotovnosti budusch'ih stroiteley k samostoyatel'noy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti v processe professional'noy podgotovki: Avtoref. dis. ... k-ta ped. nauk. Kazan'. 2013. 24 s.

7. Zeer E.F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti. Ekaterinburg. 2002. 126 s.

8. Mingaleeva A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'no-lichnostnomu samorazvitiyu u budusch'ih e'konomistov: avtoref. dis. k-ta ped. nauk. Ul'yanovsk. 2011. 28 s.

9. Muhametzyanova F.SH., SHayhutdinova G.A. Innovacionny'e principy v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2012. № 1. S. 25-35.

10. Povarenkov YU.P. Psihologicheskoe soderjanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. M.: URAO, 2002. 160 s.

11. Rean A.A. Social'naya pedagogicheskaya psihologiya / A.A.Rean, YA.L.Kolominskiy. SPb.: Izdatel'stvo «Piter». 2000. 416 s.

12. Sagitova R.R. Formirovanie samoobrazovatel'noy kompetencii studentov vuza v kontekste novoy paradigmy' obrazovaniya // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal. 2010. № 4. S. 27-34.

13. Ceplyaeva S.A. Professional'noe samorazvitie studentov sel'skohozyaystvennogo vuza: dis. ... k-ta ped. nauk. Moskva. 2011. 180 s.

14. CHoshanov M.A. Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya. M.: Narodnoe obrazovanie. 1996. 152 s.

Зарегистрирована: 27.01.2014.

УДК 159.923 (045)

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ С УРОВНЕМ ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ

С.А.Васюра, Я.П.Коробейникова

Социально-экономические трансформации, происходящие в российском обществе, обостряют проблему адаптации к условиям лично-средового взаимодействия, в том числе и для студенческой молодежи. Для преодоления создавшихся трудностей юношам и девушкам необходимо задействовать свои возможности, использовать те способности и умения, применение которых не требуется в обычных условиях. Вероятность успеха зависит от того, насколько активен, инициативен человек, как он оценивает ситуацию и видит себя в ней. Процесс совладания направлен не столько на пассивную адаптацию или уход от проблемы, сколько на ее разрешение, элиминацию негативных последствий или нахождение новых ресурсов. Данная статья посвящена изучению поведения в трудных жизненных ситуациях юношей и девушек студенческого возраста. Рассматриваются гендерные различия в копинг-стратегиях студентов. Выявлены стратегии совладания юношей и девушек в связи с уровнем их коммуникативной активности.

Ключевые слова: *совладание, копинг-стратегии, коммуникативная активность, гендер, студенты.*

Под ресурсами совладания исследователями понимаются имеющиеся у человека возможности, позволяющие ему справиться с трудными жизненными ситуациями. К этим возможностям относят как внешние, так и внутренние факторы. Многие жизненные проблемы девушек и юношей студенческого возраста имеют коммуника-

тивную природу, отражая нарушения в межличностных отношениях.

В качестве наиболее важных личностных детерминант успешности совладания психологами исследовались тревожность (И.М.Никольская и Р.М.Грановская; Т.Л.Крюкова; А.И.Ташёва и С.В.Гриднева); аффилиация и эмпатия (Н.А.Русина); оптимизм (М.С.Замышляева; К.Муздыбаев;

М.Шейер и Ч.Карвер); локус контроля (Л.И.Дементий, Т.Л.Крюкова); интеллект и когнитивные стили (А.А.Алексапольский; А.В.Либина; М.А.Холодная; С.А.Хазова); жизнестойкость (Л.А.Александрова; Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова; С.Мадди). Разнообразные характеристики личности создают адаптационный комплекс, который Д.А.Леонтьевым был назван личностным потенциалом. Личностный потенциал определяется автором как стрессоустойчивость личности и отвечает за выбор адекватных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями [1].

В исследовании Т.Г.Бохан, Г.В.Залевского и Э.И.Мещеряковой, было выявлено, что для девушек наиболее характерны следующие стратегии: поиск социальной поддержки (в проблемной ситуации склонны обращаться за советом, помощью и поддержкой к другим, а также сами способны оказывать социальную поддержку окружающим) и эмоциональная разгрузка (определяется впечатлительностью и повышенной эмоциональностью, требующей вынесения вовне). Для юношей характерны: конструктивная активность (обдумывание, взвешивание, планирование, принятие решений); проблемный анализ (позволяет юношам придавать ситуации свой собственный смысл, тем самым, снижая, или усугубляя остроту переживания возникшей ситуации); подавление эмоций и отвлечение (позволяет канализировать накопленное напряжение).

Анализ зарубежных и отечественных исследований совладания свидетельствует о различиях в выборе тактик и стратегий совладания

представителями мужского и женского пола. Девушки по сравнению с юношами чаще используют такие совладающие стратегии, как поиск социальной поддержки, фантазирование, мечты, снятие напряжения; а юноши, предпочитают физическую активность и спорт (Э.Фрайденберг). Девушки больше, чем юноши, ориентированы на использование эмоциональных стратегий и поиск социальной поддержки (Е.С.Балабанова; Т.Л.Крюкова) [2; 3; 4]. Исследователи Т.Верофф, Б.Кулк, С.Доунован (1981), занимающиеся совладающим поведением, установили, что мужчины либо ничего не предпринимают для выхода из создавшейся ситуации, зачастую не думая о поиске выхода из нее, либо предпочитают самостоятельно, не обращаясь за помощью к окружающим, прилагать усилия и выходить из положения. Э.Э.Стоун и Дж.М.Нил (1984) обнаружили, что мужчины чаще идут на прямое активное действие, а женщины предпочитают пассивную стратегию или поиск помощи. В исследовании А.В.Либиной (2003) показаны половые различия в предпочтении совладающих и защитных стратегий, но на уровне тенденций: женщины несколько чаще мужчин прибегают к некоторым видам защитных стратегий.

Существуют данные, свидетельствующие о том, что женщины хуже справляются с эмоциональными проблемами и возникающими трудностями, сильнее переживают семейные и личные конфликты (Р.А.Березовская, 2001; И.В.Грошев, 1996). Женщины в состоянии подавленности склонны думать о возможных причинах своего состояния, что приводит к навязчи-

вому фокусированию на проблеме и увеличивает их уязвимость к воздействию стрессора. Мужчинам, наоборот, более свойственно отгораживание от депрессивных эмоций через концентрацию на посторонних проблемах или через физическую активность для разрядки возникшего негативного напряжения (Noelen-Hoeksema S., 1990).

A.Vingerhoets [5] изучал различия, связанные с полом, в копинг-стратегиях при психологических и соматических симптомах и установил, что юноши используют более активные, сфокусированные на проблеме копинг-стратегии, а девушки – стратегии, основанные на эмоциях. По мнению экспертов, в соответствии со стереотипом феминности, существующем в общественном сознании, женщине «разрешено» показать себя слабой, делиться своими проблемами и просить помощи в их решении. Подобное поведение мужчины не одобряется и даже осуждается обществом. Стереотип маскулинности предполагает способность самостоятельно справиться с ситуацией, независимость. С.Л.Бем в этой связи отмечает, что понятие психологического пола – довольно относительное, и андрогинность – гармоничное сочетание типично «мужских» и типично «женских» черт позволяет индивиду быть максимально адаптированным в обществе, будь он женщиной или мужчиной.

Л.Р.Резяпова в ходе исследования гендерных различий в выборе копинг-стратегий выявила, что в целом совладание со стрессом имеет у юношей и девушек общие закономерности. Юноши отдают больше предпочтения «планированию решения проблемы»,

чем «поиску социальной поддержки». Девушки более гибко используют стратегии совладания в разных сферах жизни, прибегая к поддержке социального окружения, поиску эмоциональной поддержки, социальному сравнению и др. [6].

Традиционно считается, что в процессе совладания с трудностями юноши используют более активные, сфокусированные на проблеме копинг-стратегии, в то время как девушки пытаются совладать с трудностями, применяя стратегии, ориентированные на эмоции, стараясь их выразить, искать социальной поддержки и обвинять себя. Но в исследовании Л.Р.Резяповой установлено, что в случае возникновения трудностей в общении девушки чаще испытывают негативные эмоции, то есть расстраиваются или злятся, а юноши чаще не предпринимают активные действия. Несмотря на то, что существует ряд исследований гендерных аспектов совладающего поведения, мало освещены вопросы копинг-поведения в студенческом возрасте, а также коммуникативной и других видов активности в качестве ресурсов совладания юношей и девушек. В настоящем исследовании коммуникативная активность рассматривается как один из видов активности человека, определяющий его готовность и способность исходящему от него межличностному взаимодействию, к реализации функций субъекта общения [7].

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление стратегий совладания юношей и девушек студенческого возраста в связи с уровнем их коммуникативной активности. Выборка – 149 сту-

дентов Удмуртского государственного университета, совмещающих учебу с работой, субъективно воспринимающих свою жизненную ситуацию как трудную. Нами использовались следующие методики: методика для психологической диагностики копинг-механизмов (тест Э.Хайма), тест суждений А.И.Крупнова. Применялись методы математической статистики (кластерный анализ – K-Means Cluster, корреляционный анализ, ϕ – критерий Фишера). Статистические расчеты выполнялись с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP. и пакета статистического анализа SPSS 13.0 for Windows.

Результаты исследования свидетельствуют, что коммуникативная активность девушек-студенток характеризуется потребностью поделиться с другими своими мыслями, впечатлениями, завязать разговор. Гамма переживания положительных и отрицательных эмоций у девушек разнообразна («стеничность-астеничность»). Девушкам свойственен интернальный тип регуляции коммуникативной активности.

Студентки в большинстве ситуаций готовы оказать внимание, сочувствие, помощь и поддержку другим людям, стремятся заслужить уважение и признание окружающих. В общении они руководствуются чувством долга («социоцентричность-эгоцентричность»). Коммуникативная активность преимущественно рассматривается ими и как необходимое условие развития личности, реализация взаимоотношений между людьми, умение жить и

работать вместе с другими. Коммуникативная активность девушек больше концентрируется в субъектной сфере, чем в предметной, способствует появлению у девушек интереса к самовоспитанию, помогая им решать практические, учебные, профессиональные вопросы.

Юноши в меньшей степени стремятся к общению, у них менее разнообразны приёмы и способы реализации коммуникативной активности, чем у девушек. У юношей слабее выражено желание обновить круг друзей и знакомых; они стремятся сохранить старые привязанности даже в случае нового интересного знакомства.

Юноши в меньшей степени эмоциональны в общении, чем девушки. Интернальность регуляции коммуникативной активности юношей выступает в суждениях о том, что люди, не добившиеся признания, должны винить в этом только себя, ибо не проявили к этому достаточно усилий. Не отвергают они и влияния на коммуникативную активность внешних обстоятельств. Коммуникативная активность юношей носит более деловой, прагматический характер (инвариантная связь «интернальность-эгоцентричность»). Юноши реализуют коммуникативную активность, как в предметной, так и в субъектно-личностной сфере. Она помогает им решать практические и профессиональные вопросы, получать информацию, способствует лучшему усвоению учебных дисциплин в вузе, помогает формированию их жизненной позиции, самоактуализации.

Количественный и качественный анализ межполовых различий коммуникативной активности юношей и

девушек показал, что активность юношей и девушек студенческого возраста дифференцируются по степени выраженности отдельных компонентов, по доминированию различных признаков внутри составляющих активности. Анализ трудностей реализации коммуникативной активности юношей и девушек позволяет заключить, что девушки больше чем юноши испытывают как операциональные, так и личностные трудности, прежде всего, в эмоциональной регуляции активности. Они робеют при выступлении перед большой аудиторией, думают о своих недостатках, что, затрудняет общение. Полученные нами факты согласуются с данными других исследований, в которых подчёркивается относительно более высокое значение эмоциональности в жизнедеятельности лиц женского пола.

Итак, отличия между юношами и девушками обнаруживаются в структуре коммуникативной активности. Общим в структуре коммуникативной активности у юношей и девушек является связь положительных эмоций со стремлением разнообразить приёмы и способы её реализации.

Далее общая выборка студентов была разделена на три подвыборки по уровням развития коммуникативной активности с помощью процедуры кластерного анализа (K-Means Cluster). Показателями для кластеризации послужили гармонические переменные теста суждений А.И.Крупнова. В первую группу вошли студенты с низкими показателями коммуникативной активности – 38 чел. (13 юношей и 25 девушек), во вторую группу – со средними показателями – 63 чел. (27 юношей, 36 девушек), в третью группу – с высокими показателями – 48 чел. (22 юноши, 26 девушек). Студенты, вошедшие в состав выборок, дифференцированных по уровню коммуникативной активности, отличаются по выраженности стремления к общению и инициативности в межличностных контактах, выраженности стенических эмоций в общении, регуляции активности.

Были проанализированы предпочитаемые копинг-стратегии как в выборках юношей с высокой, средней и низкой коммуникативной активностью, так и в аналогичных выборках девушек (таблицы 1, 2).

Таблица 1.

Различия в выборе копинг-стратегий в группах юношей с низкими, средними и высокими показателями коммуникативной активности

| Вид копинг-стратегии | Выборка юношей | | $\Phi^*_{\text{эмп}}$ | Значение р |
|----------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------|---------------|
| | Низкие показатели КА у юношей | Средние показатели КА у юношей | | |
| Подавление эмоций | 38,5% | 14,8% | 1,63 | $P \leq 0.05$ |
| Оптимизм | 30,8% | 63% | 1,95 | $P \leq 0.05$ |

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------|
| Отвлечение | 46,2% | 18,5% | 1,8 | $P \leq 0.05$ |
| Вид копинг-стратегии | Низкие показатели КА у юношей | Высокие показатели КА у юношей | $\varphi^*_{\text{эмп}}$ | Значение р |
| Подавление эмоций | 38,5% | 9,1% | 2,08 | $P \leq 0.01$ |
| Оптимизм | 30,8% | 63,6% | 1,91 | $P \leq 0.05$ |
| Вид копинг-стратегии | Средние показатели КА у юношей | Высокие показатели КА у юношей | $\varphi^*_{\text{эмп}}$ | Значение р |
| Сохранение самообладания | 7,4% | 31,85% | 2,25 | $P \leq 0.01$ |

Как видно из табл. 1, юноши с разным уровнем коммуникативной активности отличаются по выбору копинг-стратегий, общей тенденцией является рост адаптивности поведенческих стратегий в связи с повышением активности. Юноши с низкой коммуникативной активностью в трудных ситуациях стараются подавлять свои эмоции в большей степени, чем «среднеактивные» и «высокоактивные». Для первых менее характерен оптимизм. В случае, когда у юношей-студентов возникает сомнение в собственных

силах, они склонны к преуменьшению значимости и серьезности происходящих событий, к подавлению эмоций. Юноши, не могут находиться долгое время в состоянии напряжения и внутреннего дискомфорта, начинают активно возмущаться и протестовать по отношению к трудностям. Демонстрировать поведение, направленное на снятие напряжения связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо перекладывать ответственность по разрешению трудностей на других лиц.

Таблица 2.

Различия в выборе копинг-стратегий в группах девушек с низкими, средними и высокими показателями коммуникативной активности

| Вид копинг-стратегии | Выборка девушек | | $\varphi^*_{\text{эмп}}$ | Значение р |
|------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------|
| | Низкие показатели КА у девушек | Средние показатели КА у девушек | | |
| Эмоциональная разрядка | 20% | 5,6% | 1,73 | $P \leq 0.05$ |
| Вид копинг-стратегии | Низкие показатели КА у девушек | Высокие показатели КА у девушек | $\varphi^*_{\text{эмп}}$ | Значение р |
| Оптимизм | 32% | 73,1% | 3,03 | $P \leq 0.01$ |

| | | | | |
|----------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------|---------------|
| Альтруизм | 4% | 19.2% | 1.8 | $P \leq 0.05$ |
| Отступление | 28% | 7,7% | 1,97 | $P \leq 0.05$ |
| Вид копинг-стратегии | Средние показатели КА у девушек | Высокие показатели КА у девушек | $\Phi^*_{эмп}$ | Значение р |
| Придание смысла | 5,6% | 23.1% | 2.04 | $P \leq 0.01$ |
| Оптимизм | 47,2% | 73,1% | 2.08 | $P \leq 0.01$ |
| Альтруизм | 2.8% | 19,2% | 2,22 | $P \leq 0.01$ |

Для «низкоактивных» девушек по сравнению с «высокоактивными», характерна неадаптивная стратегия совладания – отступление. Девушки-студентки с высокой коммуникативной активностью, быстро собираются с силами, и делают ставку на себя – как основной ресурс преодоления трудностей. Они не теряют самообладания и контроля над собой, стараются никому не показывать своего состояния. Сохраняют уверенность в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации. «Высокоактивные» девушки, в отличие от «среднеактивных» придавая своим трудностям особый

смысл, преодолевают их и совершенствуются сами. В целом, у студенток с повышением коммуникативной активности наблюдается рост выбора адаптивных стратегий совладания и снижение выбора неадаптивных, например, стратегии отступления.

Далее был проведен сравнительный анализ копинг-стратегий в выборках юношей и девушек с соответствующими уровнями коммуникативной активности (таблица 3). Сравнительный анализ межполовых различий в выборе стратегий совладающего поведения представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Различия в выборе копинг-стратегий в группах девушек и юношей с низкими, средними и высокими показателями коммуникативной активности

| Вид копинг-стратегии | Выборки девушек и юношей | | $\Phi^*_{эмп}$ | Значение р |
|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------|---------------|
| | Низкие показатели КА у девушек | Низкие показатели КА у юношей | | |
| Проблемный анализ | 16% | 46,2% | 1,97 | $P \leq 0.05$ |
| Вид копинг-стратегии | Средние показатели КА у девушек | Средние показатели КА у юношей | $\Phi^*_{эмп}$ | Значение р |
| Активное избегание | 8,3% | 22,2% | 1,56 | $P \leq 0.05$ |

| Вид копинг-стратегии | Высокие показатели КА у девушек | Высокие показатели КА у юношей | $\phi^*_{эмп}$ | Значение p |
|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------|---------------|
| Сотрудничество | 34,6% | 13,6% | 1,74 | $P \leq 0.05$ |

«Низкоактивные» девушки реже, чем юноши выбирают стратегию проблемного анализа. Именно в такие моменты, когда девушки изолируются и остаются наедине с собой, погружаясь в любимое дело, или на время, забывая о трудностях, возрастает роль значимых людей, помогающих в разрешении противоречий. «Среднеактивные» девушки по сравнению с юношами, чаще избегают решения проблем, в большей степени склонны искать позитивные стороны в трудностях, придавая им новый смысл, тем самым, снижая и обесценивая для себя значимость этих событий.

Очевидно, что «высокоактивные» девушки, в отличие от юношей, проявляющих аналогичную активность в общении, чаще выбирают такой адаптивный вариант копинг-поведения, как сотрудничество. Низкий уровень коммуникативной активности, как у тех, так и у других, приводит к растерянности, изоляции, внутреннему напряжению, вследствие чего появляется потребность в обращении к значимым другим. Однако не всем юношам и девушкам студенческого возраста удаётся легко и беспрепятственно открыться миру, для активного взаимодействия с социумом.

По мере повышения показателя коммуникативной активности юношей и девушек, от низких – к средним, и от средних – к высоким, происходит перенос внутреннего проживания проблемы в её внешнее выражение и

активное разрешение. У юношей проявляется более оптимистичный настрой, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности, наличие веры в собственные ресурсы. Девушки, становятся более деятельными, протестуют против несправедливости сложившегося положения, анализируют особенности произошедшей ситуации, сохраняют оптимистичный настрой, чаще предпочитают сотрудничество, как форму преодоления некомфортного состояния. Девушки ищут людей, способных помочь советом, стараются заручиться надёжной поддержкой в социальном окружении. Умение юношей не захватываться эмоциональными переживаниями, а включаться в анализ проблемы даёт возможность концентрироваться на решении наиболее важных и первостепенных задач, сохранять ясность мышления, расставлять приоритеты. Однако представительницы женского пола чаще прибегают к сотрудничеству, как способу преодоления жизненных трудностей.

Исследование показало, что коммуникативная активность девушек и юношей студенческого возраста может рассматриваться как копинг-ресурс, как возможность личности ответить на угрозу в трудной жизненной ситуации. Копинг-поведение студентов тесно связано с полоролевыми характеристиками, гендерными стереотипами. Так, среди девушек-студенток в трудных жизненных ситуациях

принято чаще, чем среди юношей, обращаться к сотрудничеству с социальным окружением. Такое поведение больше соответствует стереотипу феминности. В целом, для испытуемых юношей и девушек студенческого возраста характерны активные поведенческие копинг-стратегии совладания с жизненными трудностями, а также стратегии эмоционального отстранения, умение «переключаться» от проблем и предотвращать стрессы путём избегания неприятностей.

Полученные эмпирические данные о копинг-стратегиях юношей и девушек студенческого возраста с разными уровнями коммуникативной активности могут быть учтены в деятельности преподавателей вуза, могут быть использованы специалистами психологической службы вуза в консультационной работе со студентами.

Источники:

1. Мудыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. вып. С.37-47.

2. Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями // Социологические исследования. 2002. №11. С. 26-35.

3. Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т.26. №2. С. 5-15.

4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Изд-во «Авантитул». 2004. 344 с.

5. Vingerhoets A. J., Van Heck G.I. Gender, coping and psychosomatic symptoms. Psychol. Med. 1990. 20 (1). P.125-135.

6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. 2011. №3 (17).

7. Vasyura S. A. Psychology of Male and Female Communicative Activity// the Spanish Journal of Psychology. Volume 11. Number 1 May. 2008. P. 289-300.

References:

1. Muzdy'baev K. Strategiya sovladaniya s jiznenny'mi trudnostyami // Jurnal sociologii i social'noy antropologii. 1998. T.1. vy'p. S.37-47.

2. Balabanova E.S. Genderny'e razlichiya strategiy sovladaniya s jiznenny'mi trudnostyami // Sociologicheskie issledovaniya. 2002. №11. S. 26-35.

3. Kryukova T.L. Vozrastny'e i krosskul'turny'e razlichiya v strategiyah sovladayusch'ego povedeniya // Psihologicheskij jurnal. 2005. T.26. №2. S. 5-15.

4. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayusch'ego povedeniya. Kostroma: Izd-vo «Avantitul». 2004. 344 с.

5. Vingerhoets A. J., Van Heck G.I. Gender, coping and psychosomatic symptoms. Psychol. Med. 1990. 20 (1). R.125-135.

6. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Koping-strategii v psihologii stressa: podhody', metody' i perspektivy' issledovaniy // Psihologicheskie issledovaniya. 2011. №3 (17).

7. Vasyura S. A. Psychology of Male and Female Communicative Activity// the Spanish Journal of Psychology. Volume 11. Number 1 May. 2008. P. 289-300.

Зарегистрирована: 11.12.2013

УДК 37.032

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Т.С.Леухина, А.Г.Гатауллина

В статье рассматриваются подходы к определению инновационного потенциала личности, описываются его основные характеристики и процесс реализации. Под инновационным потенциалом личности понимается совокупность различных видов ресурсов, включая личностные, материальные, интеллектуальные, информационные, а также возможность их реализации вне зависимости от требований культуры и социума.

Ключевые слова: *инновация, инновационная деятельность, инновационный потенциал личности, инновационная личность.*

В настоящее время социальная значимость проблемы развития инновационного потенциала россиян достаточно осознана на всех уровнях власти, различных общественных институтов, включая систему общего и профессионального образования. Воспитание инновационной активной личности становится сегодня одной из основных целей не только школьной системы, но и высшего, последиplomного и непрерывного образования.

В жизни каждого человека на каждом шагу звучит слово инновация. Инновация (англ. innovation) – это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Инновационный потенциал – это в свою очередь совокупность различных видов ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, информационные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности. Понятие «инновационная деятельность» и сопряженные с ним понятия, та-

кие как «инновационная личность», «инновативность», «инновационный потенциал личности» и т.д., вошли в психологию сравнительно недавно под воздействием социологических разработок и развития практик управления инновационными процессами. В связи с этим они носят на себе отпечаток эмпиричности и психологического «дилетантизма», обусловленного необходимостью вхождения в сферу собственно психологических проблем исследователей, представляющих другие науки и научно ориентированные практики. В последнее время исследователи все чаще обращаются к такому критерию успешности инновационной деятельности, как инновационный потенциал.

Современность, рассматриваемая как эпоха инновационного общественного развития, предъявляет особые требования к человеку. Чтобы соответствовать этим требованиям, необходимо иметь определенные личностные установки, качества и ценности, которые бы позволили человеку эффективно участвовать в ин-

новационных процессах. По мнению И.Н.Дьяченко, усилия многих исследователей направлены сегодня на выделение и описание «личностного синдрома», «современного менталитета», «модели современного человека» [1].

Одно из первых исследований такого рода было проведено в 1963 году Э.Хагеном, который ввел понятие инновационная (новаторская) личность; при этом он рассматривал ее в качестве предпосылки усиления экономического роста, распространения предпринимательства и накопления капитала. Он исходил из предположения, что существуют различные «личностные синдромы», полярность которых отражает типичные признаки, характерные для традиционного общества и общества современного. В первом – это авторитарная личность, во втором – прямо противоположная ей во всех отношениях инновационная личность [5].

Инновационная личность сформирована условиями современности и в свою очередь, помогает рождению самоподдерживаемых изменений, которые постоянно революционизируют жизнь – ее стандарты, ценности и т.д. Обсуждая вопрос о том, какой человек может быть успешным в условиях новой экономики, Э.А.Лутохина выделяет четыре значимые «черты»: интеллектуальность, инновативность, способность к партнерству, образовательная мобильность. Автор полагает, что все названные выше основные черты человека связаны с новой экономикой и ее особенностями и это служит веским аргументом тому, чтобы их совокупность считать «основой но-

вой модели человека», обусловленной формированием новой экономики [2].

Понятие инновационный потенциал личности не имеет устоявшегося определения. К настоящему времени существует лишь несколько исследований, в которых в той или иной степени определяется инновационный потенциал личности. По мнению Б.Ф.Сазонова инновационный потенциал личности определяется как «способность по-новому ставить проблемы и давать нетривиальные решения». Общая структура инновационного потенциала личности рассматривается с учетом закономерностей функционирования мотивационной (прежде всего мотивации достижений), эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов (дивергентность мышления, степень ригидности мыслительных процессов и т.д.), индивидуальных особенностей (способность к творчеству, интернальность при принятии решений) субъекта деятельности [4].

М.В.Чигринова, исследовавшая инновационный потенциал эффективного и неэффективного руководителя методом репертуарных решеток Келли, пришла к выводу, что одним из компонентов инновационного потенциала является когнитивная сфера личности и, в частности, система субъективных представлений человека о сущности инновационной деятельности и психологических особенностях участника внедрения новшеств. Именно через эту эталонную систему, имеющую самостоятельный онтологический статус, осуществляется процесс оценивания наличных и необходимых внутренних и внешних средств деятельности, что обеспечивает определенный уровень

инновационного потенциала личности. Она выявила, что инновационный потенциал является высоким, если в индивидуальной концепции личности фиксируются следующие содержания: видение личностью своей роли во взаимодействии с миром как активное, инициативное участие в инновационной деятельности; всесторонние представления о творческом подходе к профессиональной деятельности; коммуникативная компетентность; представление о творческом, активном отношении к действительности как значимой ценности в деятельности [6].

Один из современных исследователей инновационных процессов – В.Б.Яковенко вводит понятие «оперативного инновационного энергопотенциала личности», связывая его с эффектом интенсивности инновационного восприятия личности, который, в свою очередь, во многом зависит от возраста [7]. Представления о структуре и этапах инновационных процессов (обнаружение (открытие), оценка новизны, применение новшеств) определяют необходимость психологической интерпретации различных аспектов инновационного взаимодействия человека с миром (гносеологического, аксиологического и праксеологического). Характеристика инноваций с точки зрения их потенциала (как преобразовательного так и ресурсного) и принципа их эффективности, определяет необходимость глубокой психологической проработки представлений об инновационном потенциале человека, выступающего как объектом изменений, так и субъектом инновационной

активности, обуславливающего в этом качестве эффективность изменений.

Детерминация инноваций (экзогенного или эндогенного порядка) для психологического исследования важна тем, что указывает на причины изменений – лежат ли они во внешнем мире и вынуждают человека к изменениям, приспособлению к условиям среды (в этом случае человек выступает как пассивный объект изменения); или причины изменений личностно детерминированы, относятся к сфере личностной активности и преобразовательной деятельности (тогда человек выступает в качестве «подлинного автора» своей жизни, ее субъекта).

Отсюда вытекает возможность определить тип инновационного взаимодействия человека с миром по степени активности и пассивности (вынужденности), преобразующей или приспособительной стратегии. Следовательно, выделить активно-преобразовательный или пассивно-приспособленческий способ реализации инновационного потенциала личности. Субъективность новизны позволяет говорить об особой эпистемологической, информационной специализации инноваций в сфере взаимодействия человека с миром, а также о способах обнаружения и оценки человеком нового в образе мира. Эта инновационная характеристика обуславливает степень осмысленности обнаружения новой информации или формальности ее накопления; дифференцированности или генерализации, позитивности или негативности ее оценки. Что позволяет сделать предположение о существовании осмысленно-интенсивного или формально-накопительского,

позитивно-дифференцированного или негативно-генерализованного способов реализации инновационного потенциала личности.

Инновационный потенциал личности определяют как динамическую полифункциональную сложную систему, характеризующую способности личности к дифференцированной, осмысленной, преобразовательной активности во взаимодействии с миром на разных уровнях этого взаимодействия – с природой как средой, с социумом, в рамках культуры, и на высшем уровне – организации человеком собственной жизни, на котором «человек выходит за пределы актуальной ситуации и охватывает в своей ориентировке не просто момент, а некоторую сторону функционирования всей системы человек-мир» [3, с. 98].

Процесс реализации инновационного потенциала личности можно представить как единство трех актуализируемых в процессе взаимодействия потенциальных возможностей – к обнаружению новой информации, к адекватной оценке нового явления, к продуктивной инновационной деятельности. Типы реализации этих возможностей различимы и ортогональны: осмысленно-интенсивный – формально-накопительский; позитивно-дифференцированный – негативно-генерализованный; инициативно-преобразовательский – вынужденно-приспособительский. Соотношения ведущих типов актуализации инновационных возможностей могут стать основанием для выделения типологии инновационного взаимодействия человека с миром.

Целевой функцией инновационного потенциала личности является реализация инновационного ресурса человека. Где под инновационным ресурсом мы понимаем общую совокупность результатов инновационной активности. Инновационный ресурс включает в себя предметно-феноменологическую и потенциальную сферы. Первая выражена преимущественно в знаковой форме, порождаемой опытом культуры и деятельности человека. Вторую составляют устойчиво воспроизводимые основания выделения инновационного пространства, принципы, типы, механизмы, детерминирующие способы и направления инновационной активности. В инновационный ресурс, таким образом, входят объективные и субъективные результаты, которые являются условием для дальнейшего расширения ресурса.

Оценка качества достижения целевого состояния инновационного потенциала личности достигается путем выявления предпочтительности (по принципу эффективности) того или иного типа реализации инновационного потенциала в конкретной проблемной ситуации. При этом понятие «инновационный потенциал личности» по своему характеру является комплексным: с одной стороны, оно отражает динамическое свойство личности как субъекта и инициатора практической новаторской деятельности, а с другой стороны – ее характеристики восприятия и адаптации к нововведениям как объекта инновационной системы. Таким образом, в первом случае инновационный потенциал личности можно охарактеризовать, как ее гене-

рализованное свойство осуществлять преобразовательный способ взаимодействия с миром, а во втором случае – как ее способность осмысленно и дифференцированно воспринимать инновации и адаптироваться к нововведениям.

«Инновационный человек» – широкая категория, означающая, что каждый гражданин должен стать адаптивным к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, – активным инициатором и производителем этих изменений. При этом каждый человек будет играть свою роль в общем инновационном сообществе в соответствии со своими склонностями, интересами и потенциалом. Базовыми компетенциями инновационного сообщества должны стать: способность и готовность к непрерывному образованию, переобучению и самообучению, постоянному совершенствованию, профессиональной обильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; креативность и предприимчивость, способность и готовность к разумному риску, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высоко конкурентной среде; широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке. Нарращивание такого опыта – сложный и длительный процесс, включающий в себя необходимость адаптации для этих целей не

просто отдельных направлений социально-экономической политики (в первую очередь, политики в сфере образования), но и общественной среды в целом, формирование «климата» в обществе, обеспечивающего свободу творчества и самовыражения, поощряющего и вознаграждающего людей, обладающих соответствующим опытом и достигающих успеха за счет их использования. Таким образом, под инновационным потенциалом личности можно характеризовать личностный ресурс, который включает в себя:

1. Личностные качества, такие как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, креативность (качества интеллекта, интеллектуальная инициатива).

2. Компетенции – проектные, коммуникативные, информационные.

3. Витальность – жизнестойкость, трудоспособность, ориентация человека на определенное качество жизни.

4. Способность к творчеству (творческий подход к профессиональной деятельности).

5. Способность к восприятию инновации, а также способность адаптироваться к нововведениям. Способность по-новому ставить проблемы и давать нетривиальные решения.

Вместе с ним, под инновационным потенциалом личности понимается не только совокупность различных видов ресурсов, включая личностные, материальные, интеллектуальные, информационные, но и возможность их реализации вне зависимости от требований культуры и социума.

Инновационная личность сформирована условиями современности. Ей присущи такие черты, как открытость экспериментам, инновациям и изменениям; ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое; экономия времени, пунктуальность; уверенность и способность человека преодолевать создаваемые жизнью препятствия; планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей, как в общественной, так и в личной жизни; вера в регулируемость и предсказуемость социальной жизни; высокая ценность образования и обучения; чувство справедливого распределения, т.е. уверенность в зависимости вознаграждения не от случая, а от соответствия мастерству и вкладу; уважение достоинства других, включая тех, у кого более низкий статус или кто обладает меньшей властью.

Источники:

1. *Власенко Ю.А.* Психологический анализ инновационного потенциала личности. Симферополь. 2003.
2. *Лутухина Э.А.* Особенности инновационной экономики и проблемы ее формирования в Республике Беларусь. Минск: ИППОКРЕНА. № 2-3. 2010.
3. *Михайлова Н.Б.* Опыт психологического исследования ситуации безработицы // Психологический журнал. 1998. № 6. Т.19. С. 91-103.
4. *Сазонов Б.В.* Проблемы и пути интенсификации инновационных процессов

// Нововведение в организациях. М. 1983. 153 с.

5. *Штомпка П.* Социология социальных изменений. Перевод с англ.; под ред. В.А.Ядова. М.: Аспект-Пресс. 1996. С. 416.
6. *Чигринова М.В.* Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя: Автореф. канд. дисс. Харьков. 1989.
7. *Яковенко В.Б.* Введение в инновационные технологии. Киев: Изд-во Европ. ун-та финансов, информ. систем, менеджмента и бизнеса. 1999. 70 с.

References:

1. *Vlasenko YU.A.* Psihologicheskiy analiz innovacionnogo potenciala lichnosti. Simferopol'. 2003.
2. *Lutuhina E.A.* Osobennosti innovacionnoy e'konomiki i problemy' ee formirovaniya v Respublike Belarus'. Minsk: IPPOKRENA. № 2-3. 2010.
3. *Mihaylova N.B.* Opy't psihologicheskogo issledovaniya situacii bezraboticy' // Psihologicheskiy jurnal. 1998. № 6. T.19. S. 91-103.
4. *Sazonov B.V.* Problemy' i puti intensifikacii innovacionny'h processov // Novovvedenie v organizaciyah. M. 1983. 153 s.
5. *Shtompka P.* Sociologiya social'ny'h izmeneniy. Pervod s angl.; pod red. V.A.YAdova. M.: Aspekt-Press. 1996. S. 416.
6. *CHigrinova M.V.* Psihologicheskie sredstva pov'ysheniya innovacionnogo potenciala rukovoditelya: Avtoref. kand. diss. Har'kov. 1989.
7. *YAkovenko V.B.* Vvedenie v innovacionny'e tehnologii. Kiev: Izd-vo Evrop. un-ta finansov, inform. sistem, menedjmenta i biznesa. 1999. 70 s.

Зарегистрирована: 19.02.2014

УДК 316.64

ИНТЕГРАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А.В.Моров

В статье подчеркивается важность социально-психологических факторов регионального развития, в частности – аттитюдов, как отношений, лежащих в основе необходимых моделей поведения. Автор отмечает контрпродуктивный потенциал аттитюдов, формирующихся естественным путем в неблагополучных регионах, и убедительно обосновывает потенциал интегрального лидерства как инструмента проактивного и целенаправленного формирования аттитюдов, способных стать социально-психологической основой долгосрочного регионального развития.

Ключевые слова: лидерство, интегральное лидерство, социальная психология, региональное развитие, аттитюды, свойства личности.

Вопросы регионального развития всегда являются актуальными для такой огромной страны как Россия. Вступление в информационную эру с особой остротой ставит вопросы поиска новых путей развития регионов, опирающихся не на сырьевой экспорт, а на инновационные виды деятельности и производств. Очевидная необходимость трансформации стратегических региональных моделей сталкивается, в первую очередь, не с дефицитом материальных ресурсов в регионах, а с отсталостью управленческого мышления и низкой эффективностью существующих бизнес-процессов. Эта ситуация порождает особую необходимость в людях, способных оказывать глобальное воздействие на окружающее социально-экономическое пространство, изменять фундаментальные общественные представления. Таких людей традиционно называют лидерами.

Растущая важность лидерской функции в системе общественных отношений формирует запрос на научное осмысление явления лидерства, как в теоретическом, так и в практическом контексте, то есть с целью разработки систем диагностики и развития лидерского потенциала, системного обучения лидерству. При этом, несмотря на интерес к этой проблематике, в науке в целом и социальной психологии в частности отсутствует единое понимание лидерства и, соответственно, подходов к его выявлению и развитию. Именно это противоречие – между растущим запросом на развитие лидеров, с одной стороны, и отсутствием единых представлений о феномене лидерства, с другой стороны, формирует актуальность социально-психологических изысканий, направленных на кристаллизацию феноменологии лидерства и определение методологической базы

систем диагностики и развития лидерского потенциала.

Первоочередной задачей разработки любой системы образовательных продуктов, направленных на развитие лидерства, является определение самого понятия «лидерство». Выбор базового отношения к феноменологии лидерства представляется совершенно необходимым для определения целей, задач и форм любого образовательного процесса, направленного на развитие лидерских качеств и компетенций. Р.Л.Кричевский выделяет следующие наиболее значительные научные трактовки лидерства, имеющие те или иные психологические основания [3, с. 11-15]:

- Лидерство как центр групповых процессов
- Лидерство как характеристика личности и порождаемых ею эффектов
- Лидерство как искусство добиваться подчинения
- Лидерство как форма убеждения
- Лидерство как отношение власти
- Лидерство как ролевая дифференциация
- Лидерство как процесс порождения структуры
- Лидерство как действие или поведение
- Лидерство как результат группового взаимодействия
- Лидерство как осуществление влияния.

Как можно видеть, перечисленные трактовки лидерства понимают лидерство совершенно по-разному:

не только как психологическое явление, но и как социальный процесс или даже определенный тип поведения. Нам представляется важным подчеркнуть, что задачи развития лидерских компетенций не позволяют определять лидерство как некий обязательный продукт социальной группы, появляющийся в результате объективных групповых процессов. Такое отношение вынужденно характеризует лидерство как результат внешних социально-психологических процессов, в то время как задачи нашего исследования требуют поиска модели лидерства, способного играть в таких процессах проактивную роль, быть не результатом, а триггером и катализатором общественных изменений.

Такая парадигма отношения к феномену лидерства является естественным отражением одного из глобальных трендов, определяющих сейчас в общемировом контексте развитие личности и человеческого капитала в целом: роста проактивности и субъектности. Этот тренд, наряду с другими, такими как, например, ИТ-глобализация и смена технологического уклада, рост конвергенции и междисциплинарности, рост прозрачности систем – задает глобальную рамку любых процессов развития.

При работе с человеческим капиталом чрезвычайно важно понимать, что развитие – это не просто движение куда-то от точки сегодняшнего дня, это обязательно движение к определенной точке будущего. Работа над будущим – это работа из будущего. Развитие – это ни в коем случае не латание дыр сегодняшнего дня, это не решение су-

ществующих сегодня проблем, развитие – это движение к избранной точке будущего, о которой сегодня необходимо договориться и ради которой работать. Особенно важно, чтобы эта точка в будущем не была абстракцией, порожденной нашим сиюминутным воображением, а опиралась на реально существующие процессы физического мира. Указанные выше тренды как раз и есть такие процессы, это реальность, без учета которой бессмысленно говорить о каком-либо будущем [4, с. 8].

Очевидно, что лидеры являются наиболее зримыми носителями проактивности и субъектности. Они не только используют ресурсы окружающей социальной среды для адаптации и снижения социально-психологического напряжения. Они, что более важно, целенаправленно воздействуют на эту среду и окружающих людей, проецируют вовне собственную систему ценностей. Таким образом, мы понимаем лидерство как *интегральное свойство личности, характеризующееся ее способностью осознанно и целенаправленно влиять на людей и социально-психологические процессы через создание ценностей и соответствующую им деятельность*.

Неоднократно отмечалось, что наличие идеи – например, концептуальной идеи развития – является необходимым условием успешности любого процесса создания устойчивых и продуктивных изменений. При развитии регионального бренда «руководители должны сформировать четкий набор атрибутов, которыми обладает их город и на основе которых можно сформировать его позитивное воспри-

ятие у целевых аудиторий» [2, с. 18]. Очевидно, что автор подчеркивает таким образом важность формирования в развивающемся регионе определенных социально-психологических установок, установок, установок.

В социальной психологии установка определяется как «склонность субъекта к совершению определенного социального поведения, предрасположенность воспринимать, оценивать, осознавать и, как итог, действовать относительно социального объекта определенным образом» [1, с. 41]. Установка, модифицируя когнитивную интерпретацию социальных ситуаций, в конечном счете определяют поведение индивида. Для устойчивого регионального развития необходимо наличие определенного набора установок, которые лежали бы в основе полезных для региона моделей поведения жителей. Установки способны, например, сохранять интеллектуальный потенциал региона через минимизацию стремления лучших молодых специалистов сменить место работы и проживания, а также привлекать миграцию человеческого капитала из других территорий, утверждая о высоком уровне качества и престижности образования в данном регионе или отмечая его благоприятную экологическую обстановку.

Такие установки могут формироваться как естественный результат социально-экономических процессов, но тогда они способны сыграть контрпродуктивную роль, отражая существующие проблемы развивающегося региона и его низкую конкурентоспособность относительно других терри-

торий. Нам представляется необходимым отметить потенциал лидерского воздействия как средства проактивного и целенаправленного формирования социальных представлений, в том числе таких представлений, которые не являются продуктом существующей социально-экономической ситуации, а отражают специфику фундаментальной идеи регионального развития, желаемого образа региона в будущем.

Специфика лидерского воздействия как процесса работы с идеей отражена в разрабатываемой нами концепции интегрального лидерства. Важнейшей функцией лидерства нам видится делать жизнь последователей осмысленной, ставить перед ними высшую цель. Только при наличии внутреннего смысла деятельности люди способны работать на максимуме своих возможностей, а зачастую даже подключать скрытые личностные резервы. В любой ситуации, связанной с ограниченностью материальных ресурсов, особую значимость приобретает способность руководителей работать в пространстве нефинансовой мотивации и воздействовать на внутренние смыслы сотрудников своими идеями.

Мы живем в пространстве идей, они окружают нас повсюду, зачастую противоречат друг другу, взывают к разным ценностям, требуют совершенно разной работы над собой. Идеи легко вступают в конфликт с окружающей нас реальностью, с привычным укладом вещей, с комфортным образом жизни, с мнением близких и важных для нас людей. Неудивительно, что многие люди предпочитают уст-

раниться от идеологического выбора и идти путем наименьшего сопротивления, следовать внешним ожиданиям традициям. Но внутри любого человека, даже того, кто уже почти сломлен навязанным извне сценарием, живет желание ощутить себя хозяином собственной жизни, сделать свой независимый жизненный выбор. Это стремление, не будучи реализованным в реальности, становится причиной внутриличностных конфликтов. Появление рядом лидера – счастливый шанс для каждого, возможность увидеть в жизни новую осмысленность и новые возможности.

«Идеи – важнейший инструмент достижения осмысленности существования. Идеи кодируют смыслы в слова и помогают ими обмениваться. Ведь смысл – это всегда очень субъективный психологический конструкт, зачастую даже не полностью доступный рациональному осознанию и описанию. Поэтому обмен смыслами – это всегда творческий процесс, ключевую роль в котором играет интерпретация. Лидерская идея, являясь посредником между личным смыслом лидера и смыслами, формируемыми его последователями, всегда оставляет возможности для индивидуального толкования, для адаптации идеи к мировоззрению и самоощущению последователей» [5, с. 179]. Деятельность лидера: формулирование лидерской идеи, преподнесение ее последователям и управление процессом интерпретации – и есть, по сути, проактивное и управляемое формирование аттитюда. Специфика теории интегрального лидерства – именно в том, что лидерская

идея предстает не продуктом, а инициатором социальных изменений, носит опережающий характер, позволяет вести «работу с будущим из будущего». Только такой подход позволит преодолеть психологические ограничения, существующие в сознании жителей менее благополучных регионов, подняться над неудовлетворительной реальностью сегодняшнего дня и заложить социально-психологический фундамент долгосрочного развития.

Источники:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, акад. В.П.Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. 672 с.

2. Динни К. Брендинг территорий. Лучшие мировые практики. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2013. 336 с.

3. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. М.: Статут. 2007. 541 с.

4. Моров А.В. Доминирующие тенденции в сфере развития человеческого капитала в России и мире // Развитие человеческого капитала в XXI веке: Психология. Педагогика. Управление: Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Ижевск. 2013. С. 7-11.

5. Моров А.В. Методологические основы обучения лидерству в системе поствузовского бизнес-образования // Инновационные форматы образования как ресурс развития региона: Материалы I межрегиональной научно-практической конференции. Ижевск. 2013. С. 180-186.

References:

1. Bol'shoy psihologicheskij slovar' / pod red. B.G.Mesch'eryakova, akad. V.P.Zinchenko. M.: Praym-EVROZNAK. 2003. 672 s.

2. Dinni K. Brending territoriy. Luchshie mirovy'e praktiki. M.: Mann, Ivanov i Ferber. 2013. 336 s.

3. Krichevskiy R.L. Psihologiya liderstva: Uchebnoe posobie. M.: Statut. 2007. 541 s.

4. Morov A.V. Dominiruyusch'ietendencii v sfere razvitiya chelovecheskogo kapitala v Rossii i mire // Razvitie chelovecheskogo kapitala v XXI veke: Psihologiya. Pedagogika. Upravlenie: Materialy' II mejregional'noy nauchno-prakticheskoy konferencii. Ijevsk. 2013. S. 7-11.

5. Morov A.V. Metodologicheskie osnovy' obucheniya liderstvu v sisteme postvuzovskogo biznes-obrazovaniya // Innovacionny'e formaty' obrazovaniya kak resurs razvitiya regiona: Materialy' I mejregional'noy nauchno-prakticheskoy konferencii. Ijevsk. 2013. S. 180-186.

Зарегистрирована: 10.04.2014

УДК 316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

О.Ю.Юрьева

В статье рассматриваются вопросы ценностных ориентаций государственных гражданских служащих. Раскрыт тезис о влиянии ценностного сознания на деятельность государственных гражданских служащих. Представлено исследование ценностей по методике М.Рокича действующих государственных гражданских служащих и студентов, предполагающих в будущем работать на государственной гражданской службе. Определены трансформации ценностей исследуемых групп.

Ключевые слова: *государственные служащие, ценности, ценностные ориентации, значения, метод М.Рокича, формирование ценностей.*

В ходе множественных изменений, происходящих во всех сферах жизнедеятельности важным является применение нового подхода в изучении и понятия ценностей, т.е. требуется новая методология рассмотрения серьезных трансформаций, которые происходят сегодня в государственной службе, что обуславливает актуальность исследования. Важнейшей составляющей происходящей трансформации является изменение в мировоззрении государственных служащих, а система их ценностных ориентаций подвержена весьма существенным сдвигам. Проблема ценностей и ценностных ориентации является предметом изучения ряда наук о человеке и обществе, в частности, философии, социологии, психологии, педагогики. Ученые рассматривают ценности как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий. В итоге, ценности представля-

ют собой в большей степени критерии оценки, чем качества, присущие самим объектам [1; 2].

Чем же характеризуется ценностное сознание современной государственной службы? Какие произошли в ней изменения за последние годы? Во что трансформировалась прежняя иерархия ценностей? Обратимся к данным, полученным автором в ходе проведения исследования по методике «Ценностные ориентации» М.Рокича [3; 4], адаптированной А.А.Гоштаутасом, А.А.Семеновым и В.А.Ядовым и модифицированной Д.А.Леонтьевым [5].

В феврале-марте 2013 года на базе Казанского (Приволжского) государственного университета (КФУ) было проведено эмпирическое исследование ценностей на государственной службе. В исследовании приняло участие 147 человек, из них 72 государственных гражданских служащих – руководители отделов министерств и ведомств Республики Татарстан, обучающихся

в Высшей школе государственного и муниципального управления КФУ по программе профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление»; и 75 студентов третьих и четвертых курсов, обучающихся по программе «Малая академия государственного управления в Республике Татарстан». М.Рокич [3; 4] выделяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные.

Терминальные ценности – это убеждения в том, что определенные конечные цели индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения

является предпочтительным в любых ситуациях [5, с. 6-12].

Количественно-процентный состав участников исследования характеризуется следующим соотношением: студенты – юноши 49% от объема выборки и девушки 51%; руководители – мужчины 74,1% и женщины 25,9%. Возрастной состав групп: студенты – 21-22 года; руководители – 34-45 лет.

Анализируя показатели, полученные по методике М.Рокича, можно определить важность инструментальных ценностей или ценностей и личностных черт, которыми должен обладать человек. Анализ ответов руководителей и студентов позволяет выявить иерархию инструментальных ценностей (по мере снижения их значимости) (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Результаты анализа опроса формирования инструментальных ценностей у государственных служащих и студентов

| № | Перечень ценностей | Госслужащие (баллы) | Студенты (баллы) |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------|
| 1. | Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) | 12 | 13 |
| 2. | Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) | 11 | 10 |
| 3. | Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) | 10 | 6 |
| 4. | Образованность (широта знаний, высокая общая культура) | 9 | 6 |
| 5. | Исполнительность (дисциплинированность) | 8 | 6 |
| 6. | Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) | 7 | 6 |
| 7. | Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) | 5 | 6 |
| 8. | Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) | 4 | 5 |

| | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| 9. | Честность (правдивость, искренность) | 3 | 3 |
| 10. | Чуткость (заботливость) | 2 | 1 |
| 11. | Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов | 1 | 5 |
| 12. | Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) | 0 | 0 |
| 13. | Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах | 0 | 2 |
| 14. | Воспитанность (хорошие манеры); | 0 | 1 |
| 15. | Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) | 0 | 0 |
| 16. | Жизнерадостность (чувство юмора) | 0 | 0 |
| 17. | Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) | 0 | 5 |
| 18. | Непримиримость к недостаткам в себе и других | 0 | 0 |

При сравнении данных таблицы обращают внимание весьма высокие показатели у опрашиваемых и схожесть ответов у двух групп таких ценностей как ответственность и эффективность в делах. Немаловажное значение имеет исполнительность и образованность. В то же время такие ценности как самоконтроль, честность, воспитанность, аккуратность имеют низкие показатели в обеих группах. А ценности – высокие требования, независимость, непримиримость к недостаткам к себе и другим вообще имеют нулевые показатели. Имеются также и некоторые различия в градации инструментальных ценностей для госслужащих и студентов: смелость в отстаивании своих мнений и взглядов, терпимость к взглядам и мнениям другим, умение прощать другим их ошибки и заблуждения у группы студентов значительно выше, чем у руководителей.

Результаты, полученные по итогам опроса на уровне терминальных ценностей (Таблица 2), или ценностей, к которым нужно стремиться, свидетельствуют о том, что наиболее значимой у группы госслужащих является материальная обеспеченность, тогда как у группы студентов высшую оценку получила ценность интересная работа. Наименьшей значимостью на этом уровне идеалов обладают такие ценности, как красота природы и искусства, любовь, самостоятельность в суждениях.

Следует отметить некоторые различия в ответах опрашиваемых обеих групп. Ценность общественное признание наибольшей популярностью пользуется среди ответов группы госслужащих, тогда как группа студентов отдает предпочтение интеллектуальному развитию и познанию. Исходя из выше перечисленного, следует сделать вывод, что трансформация ценностей является подтвержденным фактом.

Таблица 2.

**Результаты анализа опроса формирования терминальных ценностей у
государственных служащих и студентов**

| № | Перечень ценностей | Госслужащие (баллы) | Студент (баллы) |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 1. | Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) | 6 | 7 |
| 2. | Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) | 7 | 9 |
| 3. | Здоровье (физическое и психическое) | 2 | 0 |
| 4. | Интересная работа | 7 | 11 |
| 5. | Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве) | 0 | 0 |
| 6. | Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) | 0 | 0 |
| 7. | Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) | 13 | 7 |
| 8. | Наличие хороших и верных друзей | 0 | 0 |
| 9. | Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе) | 10 | 5 |
| 10. | Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) | 5 | 8 |
| 11. | Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) | 5 | 5 |
| 12. | Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) | 8 | 3 |
| 13. | Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) | 0 | 0 |
| 14. | Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) | 1 | 4 |
| 15. | Счастливая семейная жизнь | 0 | 0 |
| 16. | Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом) | 2 | 4 |
| 17. | Творчество (возможность творческой деятельности) | 3 | 7 |
| 18. | Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) | 3 | 6 |

Молодое поколение, стремящееся связать свою жизнь с государственной службой, можно охарактеризовать как независимое, ориентированное на достижения (личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами), а также на получение удовольствия, наслаждение жизнью, тогда как нынешние государственные служащие имеют большую заинтересованность именно в материальной составляющей их сферы деятельности.

Рассмотрев результаты исследования по методике М.Рокича, можно судить о сформированности у опрошенных системы ценностей, приоритетами которой являются индивидуальные и конкретные жизненные ценности, ценности профессионального самоопределения, а также этические и интеллектуальные ценности. Однако имеются некоторые различия в градации терминальных ценностей, что указывает на то, что для группы студентов менее значимым является установка на обладание материальным ресурсом, чем для группы руководителей. Таким образом, по нашему мнению, ценностный аспект крайне важен при изучении и реформировании государственной службы. В ходе исследования был сделан вывод, что в современных условиях основой гражданской службы являются система ценностей служащих, которые обеспечивают переход к более высокому качеству службы – служению обществу.

Источники:

1. *Rokeach M. A. Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems // Human Communication / Core Readings. Ed. Nancy L. Harper. N.Y. 1974.*
2. *Rokeach M. The nature of human values. New York, 1973.*
3. *Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М.: СМЫСЛ. 1992. 289 с.*
4. *Орланов Г.Б. Государственное управление: трансформация ценностей (социологические проблемы) // Труд и социальные отношения. №4. 2009. С. 117-123.*
5. *Тепляков Н.Н. Ценности личности и их трансформация // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. №2 (77). 2013. С.12-16.*

References:

1. *Rokeach M. A. Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems // Human Communication / Core Readings. Ed. Nancy L. Harper. N.Y. 1974.*
2. *Rokeach M. The nature of human values. New York, 1973.*
3. *Leont'ev D.A. Metodika izucheniya cennostny'h orientacii. M.: SMY'SL. 1992. 289 s.*
4. *Orlanov G.B. Gosudarstvennoe upravlenie: transformaciya cennostey (sociologicheskie problemy') // Trud i social'ny'e otnosheniya. №4. 2009. S. 117-123.*
5. *Tepliyakov N.N. Cennosti lichnosti i ih transformaciya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. №2 (77). 2013. S.12-16.*

Зарегистрирована: 13.02.2014.

УДК 316.6

МЕХАНИЗМ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ – «ВЫДВИЖЕНИЕ-ВЫРАВНИВАНИЕ»

Ю.М.Фисин

В статье описано теоретико-эмпирическое исследование по выявлению нового механизма субъектно-личностного развития «выдвижение-выравнивание», внутренней составляющей которого является модальный инстинкт, а внешней – дефицит, т.е. нехватка в обществе каких-то ценных качеств.

Ключевые слова: развитие, личность, субъект, мода, дефицит.

В последнее время в научно-психологической литературе, в том числе адресованной педагогам-практикам, очень много пишут о субъективном подходе. Однако далеко не всем читателям, в том числе имеющим ученую степень, понятно, что это за подход и какую практическую пользу можно из него извлечь. А может «субъект» – это просто очередной модный термин, который рано или поздно исчезнет из употребления? Можно допустить, что действительно модный, но в каждой моде присутствует рациональное зерно.

Контент-анализ источников, посвященных субъектному подходу, показал, что ключевым (часто употребляемым) словом в них, кроме активности, тождественной субъектности, является слово «развитие». А характерным стремлением авторов – попытки назвать механизмы автономного развития человека, а также качества, образующиеся в результате этого развития. Многие авторы интуитивно чувствуют, что такие механизмы существуют. Действительно, в реальной жизни мы видим, что когда

дети подрастут, повзрослеют, станут личностями, т.е. людьми положительными во всех отношениях, благоразумными, глубоко социализированными, на этом дальнейшее развитие их не останавливается. Они продолжают совершенствоваться дальше, причем зачастую автономно, самостоятельно, без помощи и участия родителей и учителей.

А что ими движет? Какие силы, механизмы, потребности, мотивы, стимулы? Пока трудно ответить на этот вопрос, однако, на наш взгляд, проблема движущих сил развития взрослого человека находится в области когнитивного бессознательного и временно обозначается словом «субъектность». Хотя кое-что можно уже сейчас вывести на сознательный уровень.

В российской психологии известно, что движущей силой развития личности являются противоречия между потребностями и возможностями их удовлетворения, другими словами проблемные условия. В начальный период формирования человека и личности (в детстве) главную роль в развитии играют врожденные пот-

ребности, влечения, побуждения, среди их множества существует, как известно, самостоятельная потребность в развитии. Но она наиболее активно работает, когда человек живет не изолированно, а в гуще других людей.

Известный психоаналитик А.Адлер утверждал, что потребность в развитии вообще лежит в основе всей жизненной активности человека [1]. Основатель индивидуальной психологии делит эту потребность на две составляющие: стремление компенсировать неполноценность и стремление к превосходству. Мы также обнаружили эти потребности и стремления в психике человека, но включили их в блок социально-психологических и назвали так: потребность выделиться из окружения и потребность сравняться с другими людьми. Значит, потребность в развитии является не только чисто индивидуальной, она тесно связана с социальными факторами и социально-психологическими свойствами личности, причем тоже врожденными. Не зря говорят, что человек – это продукт общества. Обе потребности образуют механизм развития человека, личности и постличности, который мы назвали механизмом «выдвижения-выравнивания». Он, по нашему мнению, обеспечивает не только индивидуальный рост одного человека, но и прогресс всего человеческого сообщества в целом.

Как он работает? Кто-то один побуждаемый потребностью в превосходстве поднимается над своим ближайшим окружением. Другие подталкиваемые потребностью сравняться начинают проявлять активность, чтобы достичь равенства с выдвиженцем.

Но это равенство долго существовать не может. Вновь у кого-то возникает желание выделиться из среды и опять запускается процесс выравнивания. Возникает вопрос, а в каком направлении люди, прежде всего, выдвиженцы, стремятся развиваться, какие качества при этом они хотят обрести?

Если проанализировать исторические факты, то нетрудно заметить такую динамику. Люди становятся: красивее, умнее, образованнее, гуманнее, терпимее. Но это общие тенденции, а необходимо знать более конкретные. Известный социальный психолог Р.Х.Шакуров утверждал, что люди стремятся развивать в себе и высоко ценят в других «дефицитные» качества, которые наименее распространены в обществе, но очень ценные и важные [6]. Эти человеческие устремления похожи на моду – массовое увлечение людей поиском и приобретением редких, но ценных вещей. Правда мода бывает не только на вещи, но и на профессии, знания, компетенции, научные взгляды и подходы, слова, имена, выражения, у детей на игрушки (когда-то кукла Барби была модной игрушкой у девочек). Оказывается, согласно Р.Х.Шакурову, мода бывает еще и на качества личности.

Наши исследования в дошкольных воспитательных учреждениях показали, что модальное поведение однозначно присутствует у детей. А это означает, что оно является врожденным (согласно положениям З.Фрейда). Таким образом, можно утверждать, что в психике человека существует очень сильная природная потребность – модальный инстинкт: врожденное стремление приобрести ценные, но

редкие: качества, знания, профессии, компетенции, вещи и т.д. Ценность тех или иных качеств, по нашему мнению, заключается в том, что они помогают обществу: выжить; нормально существовать и функционировать; непрерывно развиваться; красивее выглядеть (его гражданам).

В каждом историческом периоде ценными качествами могут быть совершенно разные. Например, в нашей стране во время Великой Отечественной войны ценным качеством была «ярость благородная», которая в начале войны была «дефицитной» чертой. Сейчас востребованы другие качества, т.к. в нашем обществе много других проблем: чудовищная безработица; «утечка» умов из страны; низкий уровень патриотизма в молодежной среде; недостаток технической компетенции; слабая мотивация учения и труда; дефицит мужских качеств у юношей и женских у девушек; высокая частота разводов (распадов брака); распространенность аддикции; разгул преступности и коррупции в обществе; расслоение общества на богатых и бедных. Значит, дефицитными качествами сейчас являются: патриотизм, техническая грамотность, умение найти себе применение в обществе (найти достойную работу или открыть собственное дело), мужественность у юношей и женственность у девушек, иммунитет к психоактивным веществам и др.

Эти данные подтвердило эмпирическое исследование, проведенное нами в ряде учебных заведений г.Казани. С помощью методики М.Куна было опрошено 120 студентов двух вузов и двух колледжей. На вопрос анке-

ты: «Кто я?» респонденты чаще всего отвечали: «Я – студент», «Я – верный товарищ», «Я – надежная подруга» и др. Реже всего «Я – патриот», «Я – отличник учебы», «Я – настоящий мужчина», «Я – будущая жена», «Я – будущая мать», «Я равнодушен к алкоголю и наркотикам».

По законам моды, т.е. под действием механизма «выдвижения-выравнивания», внутренней составляющей которого является модальный инстинкт, а внешней – «дефицит», т.е. нехватка, наши люди со временем обретут эти качества. Но этот процесс будет длительным и с большими издержками. Задача педагогов ускорить его и облегчить. В свое время А.Райкин говорил (естественно в шуточной форме), что дефицит движет развитием общества. Пусть будет всего изобилие, но при этом должно всегда чего-то не хватать. В этой шутке есть очень большая доля правды и научности.

В заключении можно подвести итог и найти место субъектности. Континуум ступеней развития, после его дополнения, будет выглядеть следующим образом: индивид – человек – личность – субъект. Модальный инстинкт можно обнаружить еще с помощью прогностического метода. Такого, которым в свое время пользовался знаменитый химик Д.И.Менделеев. В психологии инстинктов существует такая закономерность: у большинства врожденных влечений есть свой антипод, т.е. диаметрально-противоположное побуждение. Этим самым природа удерживает поведение человека в приемлемых рамках. Если обнаружен прямой инстинкт, значит надо ис-

кать обратный. Например, у инстинкта агрессии противовесом является инстинкт милосердия. Антиподом у стадного инстинкта наверняка служит модальный инстинкт. Это обстоятельство полезно учесть в педагогической работе. Побудить субъекта воспитания к какой-либо позитивной деятельности можно путем воздействия на его прямой и обратный инстинкты. Например, если показать воспитаннику, что все его однокурсники начали обретать какие-то ценные качества, а он еще не подключился к этому, то у него сработает стадный инстинкт. А если воспитаннику сообщить, что существуют очень ценные качества, но ими пока никто не обладает или обладают единицы, то у него наверняка пробудится модальный инстинкт и подтолкнет к соответствующим действиям.

Источники:

1. Адлер А. Понять природу человека. М. СПб. 1997. 326 с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология и психоанализ. Киев: Наука жить. 1997. С.251-271.

3. Брушлинский А.В. Субъект деятельности и обратная связь // Системные аспекты психической деятельности. М. 1999. 290 с.

4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во «Директмедиа» Паблшинг. 2008. С.34-38.

5. Шадриков В.Д. Психология профессиональных способностей. М. 2010. 316 с.

6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. М.: Педагогика. 1984. 192 с.

References:

1. Adler A. Ponyat' prirodu cheloveka. M. SPb. 1997. 326 s.

2. Adler A. Individual'naya psihologiya i psihoanaliz. Kiev: Nauka jit'. 1997. S.251-271.

3. Brushlinskiy A.V. Sub'ekt deyatel'nosti i obratnaya svyaz' // Sistemny'e aspekty' psicheskoy deyatel'nosti. M. 1999. 290 s.

4. Brushlinskiy A.V. Problemy' psihologii sub'ekta. Izd-vo «Direktmedia» Pablisling. 2008. S.34-38.

5. SHadrikov V.D. Psihologiya professional'ny'h sposobnostey. M. 2010. 316 s.

6. SHakurov R.H. Social'no-psihologicheskie problemy' sovershenstvovaniya upravleniya proftehuchilisch'em. M.: Pedagogika. 1984. 192 s.

Зарегистрирована: 18.11.2013

УДК 947:37.01

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ ТЮРКО-МУСУЛЬМАНСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX-НАЧАЛА XX ВЕКА

Д.Ф.Галлямов

Одной из важных тем, которая отстаивается всеми реформаторскими учениями во все времена: получение женщинами общественно-политических прав и свобод. Поэтому неудивительно, что на рубеже XIX – XX вв. наиболее активно обсуждалась насущная проблема – равноправие женщин. В ее разрешение предлагались различные идеи от доступности образования до признания ее особой роли в семье и обществе. Однако представления о гармоничном развитии общества и человека, разрабатываемые тюрко-мусульманскими реформаторами Волго-Уральского региона во второй половине XIX – начале XX в., входили в острое противоречие с реальностью.

Ключевые слова: женское образование, ислам, Р.Фахретдин, Г.Буби.

Впервые вопрос о социально-правовом положении мусульманки стал подниматься, начиная с 80-х гг. XIX столетия благодаря поэзии и прозе просветителей. Наряду с описанием негативных проявлений в отношении общества к женщине, писатели, рисуя совершенно иные картины, воспевают новый образ мусульманки.

В романе «Улуф, или красивая девушка Хадиджа» зачинатель тюрко-татарской прозы Нового времени З.Бигиев (1870-1902) создал тип женщины, которая своей образованностью и воспитанностью обозначает основные черты просветительского идеала. Анализ тюрко-мусульманской литературы второй половины XIX – начала XX века, освещающей жен-

скую проблематику, демонстрировал постепенное формирование принципов, в соответствии с которыми предлагалось решение проблемы:

- Обеспечить полноценное образование для девочек и девушек.
- Непременно учитывать симпатии и антипатии при бракосочетании.
- Совершенствовать нравственное состояние общества посредством укрепления веры, с ее приматом общечеловеческих ценностей, путем образования.
- Сделать образованность основой в межличностных отношениях.

В литературных трудах Г.Баязитова, З.Бигиева, Р.Фахретдина мы встречаемся с прекрасно образованными, рассудительными, обладаю-

щими красотой и даром красноречия женщинами [5]. Стержнем общественно-политической идеологии тех лет является мысль о том, что лишь умная жена может стать настоящей опорой и хорошим другом мужу, во всех других случаях взаимоотношения в семье лишаются гармонии и счастья [6, с. 315].

И.М.Гаспринский, одним из первых отважился напомнить, что шарият не запрещает обучения женщин: «Мы родимся от женщины, растем и начинаем говорить на руках женщины, живем, работаем с женщинами и, наконец, умираем возле женщины – жены или матери, получая последнее облегчение от них. Чем ученей и более воспитанной будет женщина, тем полезней она будет как дочь, сестра, жена и мать» [7, с. 12]. Просветитель не только обозначил круг проблем, которые мусульманам необходимо было решить в этом аспекте, но и предложил свои пути и способы для этого [4, с. 87-106]. В 1903 г. увидела свет книга И.М.Гаспринского «Женщины», в которой просветитель проводил идею прямой зависимости успеха нации от уровня просвещения «мира женщин».

Тюрко-мусульманский ученый М.Д.Бигиев пристальное внимание уделял проблеме воспитания женщины, считая, что благополучие исламского мира, и в частности, тюрко-мусульман Урало-Поволжья зависит от воспитанности прекрасной половины общины, ибо хорошее воспитание есть основа целомудрия и непорочности [1, с. 75, 76]. «Если женщина несчастна – нация в унижении. Если женщина стоит на низком уровне, нация бессильна. Воспитываться в школах и университетах, обучаться всем отраслям науки никоим образом не вредно для женщины, если даже предположить, что

это могло бы произойти от воспитания, то науки, никогда ни достигнет и миллионной части того вреда, который происходит от отсутствия воспитания. Воспитание детей, безусловно, зависит от воспитания матерей. Воспитание, полученное ребенком на руках матери, служить основой, как воспитания школы, так и воспитания среды» [2, с. 37].

Образованность женщины он рассматривает как необходимый атрибут и основу ее воспитания. Богослов писал, что если бы женщины получали образование, то будущее всей мусульманской общины было бы обеспечено, поскольку если до этого им удавалось сохранять религиозные ценности, не имея образования, то делать это в будущем, имея образование и воспитание, им было бы еще легче: «Земное и религиозное благоденствие исламского мира вообще и русских мусульман в особенности зависит от воспитания женщин и девушек. На мой взгляд, в каждом народе впереди всех должны стоять женщины. Положение женщины служить отражением взглядов нации и нация служить отражением женщины».

По словам выдающегося тюрко-мусульманского писателя-просветителя, учёного-востоковеда, религиозного деятеля и историка Р.Фахретдина (1859-1936), в идеале девушка должна владеть следующими знаниями: «Драгоценное чтение и письмо, правила турецкого языка, грамматика персидского; арабский и французский языки. Науки – логика, геометрия, арифметика, логика, акыда, знание имен Аллаха» [9, с. 321]. Р.Фахретдин заявлял, что, прежде всего, необходимо решить проблему воспитанности тюрко-мусульманской молодежи в лучших тра-

дициях, а это возможно при условии добротного семейного воспитания. Это напоминает о крайне важной роли Женщины. Ученый, озвучивает тот факт, что хождение в школы для получения навыков чтения и письма, на научные собрания, участие в общественно-политической жизни является одним из самых естественных прав [9, с. 446-447]. Он настойчиво подчеркивает ошибочность препятствования хождению женщин в учебные заведения, обучению их грамоте и даже приводит на эту тему хадисы [9, с. 321, 446-447]. Мыслитель высоко оценивает труд женщины-матери, воспитывающей будущее человечества: «К хорошим или плохим качествам народа во многих случаях имеют отношение матери... Воспитанные матери являются матерями не только для своих детей, но и уважаемыми матерями для всех мусульман. Труд матерей – это самый тяжелый и хлопотливый труд, его невозможно ни описать, ни объяснить» [8, с. 3].

Интересные взгляды на социально-правовое положение мусульманки содержатся в трудах просветителя, ученого-реформатора Г.Буби. Теоретическая постановка им ряда общих вопросов, так или иначе касающихся вопросов женского образования, явилась, как нам кажется, дальнейшим развитием просветительских идей в истории общественно-политической мысли башкир и татар во второй половине XIX – начале XX в. Г.Буби всегда сочетал практическую работу с теоретическим обоснованием своих взглядов. Уже в начале своей деятельности, раздумывая о судьбах мусульманских народов, он приходит к выводу, что действенным средством преодоления отсталости явится очищение веры

применительно к развитию тюрко-мусульманского общины региона. Обеспеченный застоём тюрко-мусульманской культуры, Г.Буби именно с этой стороны подошел к женскому вопросу. Уже вначале своей деятельности он утвердился в мысли, что прогресс татарской и башкирской нации прямо зависит от положения женщины в обществе, от ее образованности. Поэтому Г.Буби создавал женские гимназии в Иж-Буби и, позднее, в Кульдже.

«Нация, половина которой содержится взаперти, ничем не отличается от человека, парализованного напополам» [3, с. 129]. Г.Буби был уверен, что счастье тюрко-мусульманских народов и быстрый прогресс его, в результате которого они окажутся в одном ряду с другими народами, возможны путем обеспечения женщин свободой обучения и воспитания их. Воспитание и обучение женщины, подчеркивает Г.Буби, должно быть не ниже воспитания мужчины и складываться из трех компонентов: физического, нравственного и умственного. Физическое воспитание женщин важно как для собственного ее здоровья, так и для здоровья будущего поколения. Не менее важно и нравственное воспитание женщины. Целью умственного воспитания, является познание мира, а для этого недостаточно научиться только, читать и писать. Женщина должна изучать основы естественных, социальных, исторических наук, чтобы понять этот мир [3, с. 140].

Таким образом, тюрко-мусульманские реформаторы, предлагая, по сути, те же идеи, что и философы – разностороннее образование для женщин, признание особой роли женщины в семье как жены и матери, помимо того, еще и предпринимали реальные шаги

в данном направлении с помощью открытия школ, учительских курсов для женщин и т.п. При всем различии мнений на проблему женщины, взгляды мыслителей схожи в утверждении двух принципов. Во-первых, они считали, что ислам, ознаменовав новый этап в жизни человечества, решил раз и навсегда все социальные проблемы; если в обществе и имеются негативные проявления, то их причины лежат вне религии, а внутри того или иного социума. Во-вторых, в качестве основного способа исправления неблагоприятной ситуации в отношении прекрасной половины человечества они предлагают ввести полноценное, разностороннее образование женщин-мусульманок.

Источники:

1. *Бигиев М.* Несколько вопросов вниманию народа // Мир Ислама. СПб. 1912. С. 75, 76.
2. *Бигиев М.* Будущее мусульманства // Мир Ислама. СПб. 1913. С. 37.
3. *Буби Г.* Женщины. Кудджа (Манчжурия, КНР), 1916. № 208. Рукопись храниться в библиотеки К(П)ФУ. С. 129, 140.
4. *Гафаров С.* Исмаил бей Гаспринский // Йолдыз. 1990. № 5. С. 87-106.

5. *Сулейманова Р.Н.* Общественная мысль России конца XIX – начала XX вв. О женском равноправии // История науки и техники. 2009. Спецвыпуск № 4. С. 192-194.

6. «Тарджиман». 1882. 5 августа. С. 12.
7. *Фәхретдин Р.* Жәвамигуль кәлим шәрхе. Казань. 1995. С. 315.
8. *Фәхретдин Р.* Воспитанная мать. С. 3.
9. *Фәхретдин Р.* Знаменитые женщины. Оренбург. 1904. С. 321, 446-447.

References:

1. *Bigiev M.* Neskol'ko voprosov vni-maniyu naroda // Mir Islama. SPb. 1912. S. 75, 76.
2. *Bigiev M.* Budusch'ee musul'manstva // Mir Islama. SPb. 1913. S. 37.
3. *Bubi G.* Jensch'iny'. Kuldja (Manchju-riya, KNR), 1916. № 208. Rukopis' hranit'sya v biblioteki K(P)FU. S. 129, 140.
4. *Gafarov S.* Ismail bey Gasprinskiy // Yoldy'z. 1990. № 5. S. 87-106.
5. *Suleymanova R.N.* Obsch'estvennaya my'sl' Rossii konca XIX - nachala NN vv. O jenskom ravnopravii // Istoriya nauki i tehniki. 2009. Specvy'pusk № 4. S. 192-194.
6. «Tardjiman». 1882. 5 avgusta. S. 12.
7. *Fəhretdin R.* Жәвамигул' кәлим шәрхе. Kazan'. 1995. S. 315.
8. *Fəhretdin R.* Vospitannaya mat'. S. 3.
9. *Fahretdin R.* Znamenity'e jensch'iny'. Orenburg. 1904. S. 321, 446-447.

Зарегистрирована: 30.11.2013

УДК 94 (470)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА ЯЗЫКА ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ В 1940–1950 ГОДАХ

А.Ф.Закиров

Статья посвящена научно-исследовательской деятельности Института языка, литературы и истории. Автор прослеживает процесс становления и научную работу института с 1939 по 1950 годы. Статья подводит некоторые

итоги изучения грамматического строя татарского языка. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить широкий круг проблем того времени, с которым пришлось столкнуться Институту языка, литературы и истории. Значительное внимание уделяется исследованиям в области истории, литературоведения, языкознания.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, история, литература, археология, языкознание, Казанский филиал Академии наук, Институт языка литературы и истории.

Институт языка, литературы и истории (ИЯЛИ) был образован в 1939 году. Первоначально он функционировал как научное учреждение при Совете Народных Комиссаров Татарской АССР, а с 1941 года стал самостоятельным Институтом языка, литературы и истории. В 1945 году вошел в состав тогда же образованного Казанского филиала Академии наук СССР. Со дня возникновения Институт языка, литературы и истории стал ведущим научно-исследовательским и координационным центром по гуманитарным наукам не только в Татарии, но и во всем Поволжье.

ИЯЛИ им. Г.Ибрагимова – многопрофильное научное учреждение. Его коллектив занимался разработкой проблем истории, языка, литературы, искусства, устного народного творчества, археологии, этнографии, истории общественной и философской мысли, экономики, вел исследования по проблемам интернациональной дружбы, взаимодействия и взаимовлияния культур русского и татарского, а также других народов Поволжья и Приуралья. Результаты исследования публиковались в научных трудах института. Они получали широкую известность среди научной общественности страны и за рубежом, получали высокую оценку в центральной и местной печати.

Структура института постоянно расширялась и совершенствовалась. Во время создания института в нем было четыре сектора: татарского языка, литературы и фольклора, а также русского языка и литературы для народов автономных республик Поволжья и Приуралья. С февраля 1940 года в нем был создан сектор истории [2, с.5, 15].

Отдел литературоведения существовал со дня основания института. На базе этого отдела, который раньше назывался сектором литературы, были созданы два отдела: литературоведения и рукописей. В секторе литературоведения были проведены значительные исследования в связи со 120-летием просветителя К.Насыри и в связи с 60-летием со дня рождения Г.Тукая. Разрабатывались такие актуальные темы, как «Тукай и русская литература», «Образы татар в русской литературе». Сотрудники сектора принимали активное участие в составлении программы и учебников по татарской литературе для ВУЗов и средней школы. Наряду с этим, в работе сектора еще имелись весьма серьезные недостатки:

1) сектор не сумел обеспечить выполнение всех намеченных по плану тем научно-исследовательских работ. Ряд тем остались совершенно не разработанными («Литературное движение в Татарии в 1917-1932 годах»,

«Русско-татарский словарь литературных терминов» и др.);

2) сектор приступил к разработке проспекта по истории татарской литературы [3, ед. хр. 4, с. 55].

Учитывая предыдущие ошибки, сектор литературы пытался произвести перестройки на 1945 год, выдвинув в качестве целевой установки следующие задачи:

1) разработка истории татарской литературы;

2) подготовка отдельных монографий, очерков по истории татарской литературы, характеризующих отдельных представителей или отдельные этапы развития татарской литературы;

3) разработка вопросов о влиянии русской литературы на татарскую;

4) подготовка академических изданий классиков татарской литературы;

5) систематизирование и апретирование наследства отдельных писателей или литературных памятников XVI–XIX веков.

В ходе работы научные сотрудники сектора столкнулись с трудностями, которые не позволили начать им разработку проспекта по истории татарской литературы. Многие памятники в научном отношении еще не были выявлены, не исследованы, поэтому пришлось вносить существенные коррективы в планирование работы сектора. Сектор литературы взял на себя слишком много научных тем на 1945 год, которые невозможно было разработать силами небольшого коллектива. Кроме того, много времени отнимала внеплановая работа. Одной из причин недостаточного высокого качества выполненных работ заключалась и в том, что научные сотрудники одновременно работали над несколькими темами [3, ед. хр. 4, с. 63–68].

Наиболее плодотворным этапом в деятельности литературоведов инс-

титута начинается с 50-х годов. С этого времени они приступили к осуществлению уникальной задачи по созданию научной многовековой истории татарской литературы [2, с. 26]. Сектор литературоведения вел работу в основном по трем главным направлениям: по созданию «Очерков истории татарской советской литературы» на русском языке, по изучению древней татарской литературы и, изучению устного народного творчества. Завершены и отредактированы по состоянию на 30 апреля 1959 года следующие главы и разделы: «Татарская литература в период гражданской войны» (Г.Халитов), «Татарская литература военных лет» – общий обзор и проза этих лет, «Татарская проза послевоенных лет», «Творческий портрет Кави Наджми» (Н.Гизатуллин), «Драматургия военных лет» (Б.Гизатуллин), «Поэзия военных лет» (Р.Башкиров), «Творчество М.Гафури» (Х.Хисматуллин) [3, ед. хр. 24, с. 34–38].

В течение 1950–1951 годов изданы предусмотренные производственным планом института: татарско-русский словарь, макет первого тома истории ТАССР, первый том сочинений Г.Камала, первый том сочинений Х.Такташа. Подготовлены к изданию и сданы в производство: антология татарского фольклора, первый и второй тома сочинений Г.Тукая [3, ед. хр. 10, с. 3].

Негативную роль в организации научных исследований сыграло печально известное постановление ОК ВКП (б) от 18.01.1952 года «Об ошибках в учебнике литературы для 8 класса татарских средних школ». В постановлении бюро отмечается неблагоприятное состояние научно-исследовательских работ в Институте

языка, литературы и истории в целом. Постановление бюро Татарского ОК ВКП (б) от 18.01.1952 года обязала руководство института и сотрудников сектора литературы обеспечить к новому учебному году подходящими учебниками для 8 класса.

Отдел истории разрабатывал археологические, этнографические, в какой-то степени общественно-философские направления. После завершения дискуссии по проблемам происхождения волжских татар и опубликования материалов этой дискуссии ученые-историки института совместно с учеными из других научных учреждений и вузов проделали огромную работу по составлению двухтомной «Истории Татарской АССР», которая была издана в Казани в 1955 и 1960 годах. В авторский коллектив первой наиболее полной истории Татарии вошли ученые: Н.И.Воробьев, Е.И.Медведев, Р.М.Раимов, Х.Г.Гимади, Б.Д.Греков, Н.Ф.Калинин, Е.И.Устюжанин, Е.И.Чернышев, Л.В.Черепнин, А.А.Тарасов, Ш.Ф.Мухамедьяров, М.К.Мухарямов, Х.Х.Хасанов, И.М.Климов, Г.М.Хисамутдинов, Ш.Х.Хамматов, Г.А.Плотникова.

В план научно-исследовательских работ института на 1952 год было включено 5 проблем состоящих из 14 тем:

I. Грамматический строй языка. 1) Современный татарский язык (его история и диалектология); 2) Изучение диалектов русского языка для атласа.

II. Основной Словарный фонд и словарный состав языка. Составление второго тома русско-татарского словаря.

III. Изучение истории татарской литературы. 1) История Татарской

АССР (II том); 2) Собираание, изучение и опубликования устного народного творчества.

В течение года некоторые темы были сокращены. Наиболее значительными работами 1952 года являются II том «История ТАССР», «История татарской советской литературы», часть раздела синтаксиса современного татарского языка, часть исторической грамматики, работа археологических групп [3, ед. хр. 13, с. 50-58].

В секторе истории поставлены к обсуждению готовые работы по истории Татарии и по истории культуры. Сотрудниками сектора истории проводились работы по углубленному изучению узловых проблем истории Татарии. Завершена работа «Национальный вопрос Татарии в период Октябрьской революции». Успешно продолжается составление монографии: «Революция в 1905–1907 годах в Татарии», «Историческое значение присоединения Татарии к русскому государству», «Происхождение капитализма в Волжско-Камском крае». В 1956 году собран материал по быту колхозников-татар и некоторые данные по старому быту татарского крестьянства. Большая работа выполнена группой археологов. Летом в 1956 году обнаружено свыше 100 археологических памятников от эпохи бронзы до XV века. Начаты раскопки в старой Казани. В 1956 году совместно с Институтом Материальной культуры Академия наук СССР проведена в Казани конференция археологов, на которой участвовали представители многих городов Союза [3, ед. хр. 19, с. 24–33].

За 1958–1959 годы опубликовано семь научных работ, среди которых

следует отметить книгу М. Мухарямова «Октябрь и разрешение национального вопроса в Татарии». Были созданы два координационных совещания по разработке тем: 1) Татария в период первой революционной ситуации в 1855–1863 годах и 2) Сорок лет со дня образования ТАССР.

Одновременно сотрудники сектора ввели разработку моно-графических исследований по важнейшим периодам истории Татарии: Октябрьская революция и формирование татарской социалистической науки, Татария в период революции 1905–1907 годах, Татария в годы Великой отечественной войны [3, ед. хр. 24, с. 34–38].

Этнографическая группа продолжала изучение материальной и духовной культуры татар. Н.И. Воробьев написал три главы по материальной культуре, Г.Хисамудинов закончил статью о топонимике среднего Поволжья. Как и прежние годы, сотрудники сектора истории работали над тремя проблемами:

1) История Татарской АССР (Советский период);

2) Составление археологической карты и изучение археологических памятников ТАССР, МАССР и Удмуртской АССР;

3) Изучение материальной и духовной культуры татар.

В 1957–1958 годах подготовлен к печати второй том «Истории ТАССР». Были выпущены: монография Х.Г.Гимади и М.К.Мухарямова «Советская Татария – детище Великого Октября»; сборник документов «Победа пролетарской диктатуры в Татарии» (под руководством М.К.Мухарямова); сборник документов «Татария в

период первой русской революции» (под руководством Х.Х.Хасанова); монография Ш.Х.Хамматова «Союз рабочего класса и крестьянства в Татарии».

В 1957 году вышли «Известия Казанского филиала Академии наук» (серия гуманитарных наук), в которых опубликовано 13 статей сотрудников сектора истории (Х.Г.Гимади, М.К.Мухарямов, Н.И.Воробьев, Г.М.Хисамудинов и др.).

Сектор языкознания. Основное направление работы – исследования по диалектологии и истории языка. Это одно из первых и больших подразделений института. У истоков этого отдела стоит доктор филологических наук Л.З.Заляй, пришедший в ИЯЛИ в 1939 году с солидным научным багажом по изучению татарских диалектов. В 1947 году под его авторством выходит из печати учебное пособие для студентов по диалектологии [1, с. 136], которое стало первым солидным трудом, выполненным в стенах института. История языка неразрывно связано с диалектологией, поэтому и первыми историками языка в институте стали диалектологи. Сотрудники сектора языка с 1958 по 1959 годы разрабатывали актуальные вопросы татарского языкознания, в этом году должно было закончено написание учебника для ВУЗов по современному татарскому языку. В порядке координации научно-исследовательских работ к этому делу привлечены преподаватели Казанского университета М.З.Закиев, Д.Г.Тумашева. Диалектологи продолжали сбор и систематизацию материалов для атласа.

Осенью 1957 года в Казани успешно было проведено совещание

по диалектологии татарских языков. На совещании языковеды филиала приняли активное участие. Учитывая необходимость создания толкового словаря татарского языка, татарско-русского словаря и многочисленных терминологических словарей и научной разработки вопросов татарской лексикографии, руководство института выдвинуло предложение о создании в составе института сектора лексикографии и терминологии и постановлением Президиума Академии наук СССР, с 1 октября 1958 года был создан сектор лексикографии и терминологии [3, ед. хр. 24, с. 34–38]. В отделе языкознания института всегда функционировала небольшая группа ученых по изучению фонетики, грамматики и лексикологии татарского языка. Еще в 1945 году Л.Заяляй и Ш.Рамазанов подготовили и издали «Избранные труды» профессора Г.Алпарова, Ш.Рамазанов занимался проблемами лексикологии, Р.Ф.Шакирова выпустила книгу по фонетике, Л.Заяляй – по орфоэпии, В.Н.Хангильдин дал татарскому языкознанию традиционную академическую морфологию и синтаксис татарского языка [2, с. 25].

Трудоемкая работа была проведена по изданию татарско-русского словаря, который вышел из печати в ноябре 1950 года. К концу отчетного года вышел в свет русско-татарский терминологический словарь по психологии и педагогике. В последнем квартале сектора, по предложению советов, филиалов и баз Академии наук СССР, разработан проспект научной грамматики татарского языка и принципы составления русско-татарского словаря, который

в ноябре месяце этого года были обсуждены в институте языкознания Академии наук СССР и одобрены. Большим достижением сектора языка необходимо признать академические грамматики татарского языка, составленные совместно с учеными вузов республики. Такая грамматика, включавшая разделы: грамматика, морфология и орфография, была издана на татарском языке. Успешно разрабатывалась научная грамматика современного татарского языка [3, ед. хр. 36, с. 48–60]. Поставленные перед языковедами задачи, охватывают широкий круг проблем, и конечно, были рассчитаны на перспективное их развитие.

Источники:

1. Жэлэй Л. Татар теле диалектологиясе. Югары уку йортлары хэм педагогия училищесы студентлары очен дэреслек. Казан. 1947. 136 б.
2. Закиев М.З. 50 лет поисков и открытий. Казань: Татарское кн. изд-во. 1989. 240 с.
3. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан (ЦГА ИПД РТ). ф.7571. оп.1.

References:

1. Je'le'y L. Tatar tele dialektologiyase. YUgary' uku yortlary' he'm pedagogiya uchilisch'esy' studentlary' ochen de' reslek. Kazan. 1947. 136 b.
2. Zakiev M.Z. 50 let poiskov i otkry'tiy. Kazan': Tatarskoe kn. izd-vo. 1989. 240 s.
3. Central'ny'y gosudarstvenny'y arhiv istoriko-politicheskoy dokumentacii Respubliki Tatarstan (CGA IPD RT). f.7571. op.1.

Зарегистрирована: 09.03.2014

УДК 332

ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

С.В.Хусаинова, О.Н.Устюжина

В данной статье анализируется разработка национальной стратегии устойчивого развития народного хозяйства РФ и экономических комплексов регионов, которая предполагает системное взаимодействие экономических, социальных, экологических и других решений в интересах нынешних и будущих поколений. В настоящее время идет активное обсуждение концепции перехода России на путь устойчивого развития. Успех разработки и освоения модели устойчивого развития во многом зависит от возможности объективно оценить ожидаемые результаты по ее реализации на уровне субъектов РФ.

Ключевые слова: экономика; регион; устойчивое развитие; факторы устойчивого развития.

Процесс устойчивого развития экономики региона, как и любой другой процесс, за любой временной период осуществляется под влиянием многообразных факторов. Под факторами понимаются элементы, причины и условия, которые могут рассматриваться как движущие силы происходящих экономических явлений и процессов, чье воздействие находит отражение в изменении качества экономической системы, темпах роста, абсолютных величинах конкретных показателей, группах экономических показателей, характеризующих состояние системы [8, с.37]. Существует закономерность: чем сложнее анализируемое явление, тем большее число факторов определяют его состояние. К числу сложных

экономических явлений относится устойчивое развитие экономики региона.

Многообразие факторов, влияющих на состояние региональной экономики, требует их классификации, которая имеет значение для определения направлений ее устойчиво сбалансированного развития. Классификация факторов представляет собой процесс распределения их по группам в зависимости от общих признаков. Она позволяет глубже разобраться в причинах изменения исследуемого явления, точнее оценить место и роль каждого фактора в формировании величины результативных показателей. Классификации факторов устойчивого развития посвящено много исследо-

ваний. Наиболее известны следующие градации факторов устойчивости: экстенсивный и интенсивный; личный и вещественный; структурные, организационные и управленческие; экономические, политические и социальные; объективные и субъективные, научные, технические и ресурсные и др. Такое разнообразие вариантов факторов объясняется различиями выбранных критериев в их оценке.

Основу классификации факторов заложил К.Маркс, разделив два основополагающих: личный и вещественный. Он отмечал: «каковы бы ни были общественные формы производства, рабочие и средства производства всегда остаются его факторами» [6, с. 43]. Он не только обосновал наличие факторов производства и их взаимосвязь с другими аспектами и элементами экономической системы, но и определил более или менее полный круг факторов производства. К факторам производства К.Маркс отнес также естественные условия, в том числе землю. «... Земля – с одной стороны, труд – с другой, два элемента реального процесса труда, которые в этой вещественной форме являются общими для всех способов производства, являются вещественными элементами всякого процесса производства и не имеют никакого отношения к его общественной форме» [7, с. 95]. К.Маркс положил начало разделению факторов развития на экстенсивные и интенсивные: «Через известные промежутки времени совершается воспроизводство, и при том – если рассматривать его с общественной точки зрения, – воспроизводство в расширенном масштабе: расширенном экстенсивно, если расширяется толь-

ко поле производства; расширенном интенсивно, если применяются более эффективные средства производства» [6, с. 75].

Позднее проблема факторов устойчивого развития выдвинулась на первый план в западной экономической литературе. Поистине колоссальную вычислительную и аналитическую работу проделал американский экономист Э.Денисон, который предпочел пойти по пути разукрупнения и детализации факторов. Он разделил все факторы на две группы: «физические» (капитал и труд) и «производительность» (технология, размещение, масштабы, специализация). В свою очередь укрупненные факторы подразделялись на более детализированные. Так, труд включал: число работников, длительность труда, половозрастную структуру, образование [1, с.5-8]. Американские ученые К.Макконнелл и С.Брю выделили три основные группы – факторы предложения (природные и трудовые ресурсы), факторы спроса и факторы распределения [5, с.125].

Среди отечественных исследований заслуживающую внимания классификацию предложил М.П.Сидоров. Он подразделил факторы устойчивого развития по следующим принципам: общие (долговременные) и особенные (кратковременные); управляемые и неуправляемые; основные и второстепенные в зависимости от вклада в динамику развития [10, с. 31-33]. И.С.Шаршов считает, что выделить какие-либо факторы в чистом виде невозможно. Поэтому классификация факторов экономического развития в определенной степени условна [11, с. 90]. В то же время он дает свою клас-

сификацию факторов. Первая группа выделенных им факторов связана с производственными отношениями (обоснованность планирования и т.д.); ко второй группе он относит социальные факторы (отношение к труду, реальные доходы, развитие демократии и т.д.); а третью группу факторов он определяет как частную. Рассматривая феномен устойчивого экономического роста транснациональных корпораций, И.В.Зубарев и И.К.Ключников дают развернутую классификацию факторов, позволяющих рассматривать их на разных уровнях (микроили макро-, а также на том и другом уровне одновременно): международные, государственные и отраслевые факторы; научные, технические и ресурсные; структурные, организационные и управленческие; экстенсивные и интенсивные; материальные и нематериальные (в том числе информационные); экономические, политические, социальные; субъективные и объективные [2, с.20].

Отдельные социальные факторы рассматривает в своей работе М.М.Юнусова. К ним она относит: развитие эффективности системы подготовки и переподготовки кадров; мобилизация интеллектуальных и профессиональных ресурсов; улучшение системы образования; повышение качества жизни; улучшение охраны здоровья населения [12, с. 25-40].

Несколько иной подход к классификации факторов перехода экономики региона к устойчивому развитию осуществляет Г.А.Кареев. В его основе – выделение, прежде всего, региональных факторов, поскольку, по мнению автора, при помощи именно этих

факторов довольно четко выявляются те источники, возможности и внутренние резервы постепенного перехода экономики региона к устойчивому развитию [4, с.10].

Классификацию факторов, влияющих на устойчивое развитие региональной экономики можно было бы не только дополнить, но и несколько систематизировать по разным признакам. Сначала, как представляется, по своей природе факторы можно подразделить на: природно-ресурсные, демографические, социально-экономические, политико-правовые и исторические. Природно-ресурсные факторы оказывают большое влияние на устойчивость регионального экономического развития. Наличие природных ресурсов является основным условием размещения производительных сил на данной территории. Количество, качество и сочетание ресурсов определяют природно-ресурсный потенциал территории, который является важным фактором размещения населения и хозяйственной деятельности. Природно-ресурсный потенциал региона оказывает влияние на его рыночную специализацию и место в территориальном разделении труда. Размещение, условия добычи и характер использования природных ресурсов влияют на содержание и устойчивость регионального развития.

Изучение природных ресурсов, выявление экономической эффективности их территориального сочетания и рационального использования в хозяйстве – одна из главных проблем устойчивого развития региональной экономики. Оптимизация природопользования неразрывно связана с

уровнем экономического освоения региона. И в этой связи значение приобретает экологическая емкость территории, то есть способность выдержать совокупную нагрузку размещенных на ней хозяйственных объектов, сохранив при этом присущие ей социально-экономические и социально-экологические функции. К сожалению, этот фактор пока еще недостаточно учитывается в размещении и территориальной организации общественного производства, что отрицательно влияет на устойчивое развитие экономики региона.

К числу важнейших факторов устойчивого развития региона относятся и демографические, так как они определяют развитие демографического и трудового потенциала территорий, их освоенность, уровень развитости производства. Демографические процессы, происходящие в регионе (воспроизводство, миграция, характер и темпы роста или снижение численности населения, изменение его половозрастной структуры и др.), находятся в тесном взаимодействии со всем общественным развитием. Они зависят от него и оказывают в свою очередь на него определенное воздействие, влияя на размещение производительных сил, способствуя или сдерживая решение социально-экономических проблем устойчивого развития.

Демографический потенциал любого региона количественно определяется числом его жителей. Оценивая общую демографическую ситуацию в регионах России в современный период, отметим в первую очередь, не снижающуюся популяцию. Практически

во всех регионах отмечается сокращение численности населения, старение населения, высокая преждевременная смертность, крайне низкая рождаемость, кроме того, происходит усиление неравномерности распределения населения по территории страны. С 2000 г. наметились некоторые позитивные тенденции в демографическом развитии, такие как увеличение числа родившихся, замедление роста смертности населения, заметное снижение младенческой смертности. Вместе с тем, перемены были не столь значительными и не изменили в целом неблагоприятную демографическую ситуацию в стране в целом и в регионах.

Экономический кризис привел к формированию в России территориальных зон социальной напряженности, в том числе и на рынке труда, что отрицательно влияет на их устойчивое развитие. Безработица неравномерно распределена по регионам страны. В связи с этим региональные особенности процессов социального развития должны найти адекватное отражение в государственной политике, что означает, прежде всего, регионализацию задач социальной политики и формирование системы мер государственного регулирования, направленных на предотвращение нарастания социальной напряженности в регионах.

Трудно рассчитывать на преодоление кризиса в экономике региона без учета социально-экономических факторов, к которым относятся жилищные условия работников, организация культурно-массовой, спортивной и оздоровительной работы, общий уровень культуры и образования кадров и др. Это подразумевает развитие

систем здравоохранения, образования, обеспечения занятости и комфортных условий труда. Но решить проблемы в социально-экономической и социально-экологической сферах невозможно без преодоления кризиса в системе финансовых отношений. Исходя из этого, алгоритм практических действий, связанных с устойчивым развитием экономики региона должен включать ее финансовую стабилизацию.

Немаловажное значение на устойчивое развитие экономики региона оказывают и политико-правовые факторы. От действующей политико-правовой основы формирования и функционирования регионов – субъектов Российской Федерации зависит решение проблем разграничения предметов ведения и полномочий между федеральным центром и субъектами РФ, их совместного ведения и регулирования взаимоотношений между ними.

Для полного и глубокого анализа современного состояния и уровня устойчивости регионального развития необходим учет исторических факторов, ибо без прошлого нет настоящего и будущего. Все исторические факторы можно сгруппировать по типам и видам. Выделяется семь основных типов: письменные, вещественные, этнографические, устные или фольклорные, лингвистические, фото-кино-документы, фотодокументы [3, с. 32]. Несомненно, особую ценность для исторических региональных исследований имеют письменные источники, которые в свою очередь делятся на делопроизводственные и повествовательные. Существенную роль в формировании условий устойчивого развития экономики региона играет

исследование не только отдельных фактов и исторических событий, но и анализ долгосрочных процессов хозяйственного развития, циклов, конъюнктур, эволюции производственных региональных структур.

Большое значение при исследовании устойчивого развития экономики региона имеет классификация факторов на внешние (макроэкономические), внутренние (микроэкономические или региональные) и смешанные (интегрированные), которые вбирают в себя с одной стороны, некоторые внешние начала воздействия, а с другой, – внутренние. Факторы внешнего порядка в основном и многом зависят от решения федерального центра, факторы интегрированного порядка зависят и от действий (и решений) региональных органов власти и от центра. То есть критерием выделения факторов устойчивого развития экономики региона является тот или иной уровень их воздействия на социально-экономическое развитие субъекта. К внешним факторам относятся такие, как:

- ликвидация разрыва между финансовыми и реальными секторами экономики;
- устранение неравномерности в распределении налоговой нагрузки между промышленностью и торговобанковской сферами;
- преодоление хронического дефицита кредитных ресурсов для пополнения оборотных средств предприятий.

Если рассматривать рыночную экономику, то есть экономику, в которой все хозяйственные решения принимаются на основе информации о складывающихся ценах, а целью при-

нения большинства решений является получение максимальной выгоды, то внешние факторы, влияющие на про-

цесс устойчивого развития, можно классифицировать следующим образом (табл. 1).

Таблица 1.

Факторы, определяющие процесс устойчивого развития экономики региона

| Факторы | Направления влияния |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Конкуренция | механизм координации устойчивого развития |
| Правовая среда Инфраструктура Институциональные нормы (традиции) | формирование благоприятной среды устойчивого функционирования региональных систем |
| Количество и качество рабочей силы Финансовые ресурсы Технологии Действующие производственные мощности Земля, природные ресурсы | ресурсное обеспечение процесса устойчивого развития |
| Динамика мировых цен Тенденции международного движения капитала | процесс устойчивого развития, в связи с участием страны (региона) в международных экономических отношениях |

Основным фактором, определяющим эффективный механизм координации устойчивого развития, является конкуренция. Роль конкуренции заключается в том, что она заставляет товаропроизводителя оптимально использовать ресурсы и устанавливать более низкие, выгодные потребителю цены на товары. Если в условиях конкурентного рынка кто-то из товаропроизводителей назначает на товар более высокую цену, то покупатели стремятся приобретать товар у других продавцов. Отсутствие возможности завышать цену стимулирует товаропроизводителей увеличивать прибыль путем уменьшения издержек производства, то есть путем более рационального использования производственных ресурсов, что особенно важно в условиях их ограниченности.

Роль инфраструктуры, основными элементами которой являются различные рынки, биржи и т.д., заключается в снижении издержек товаропроизводителей в процессе производства товаров. Аналогичное значение имеет правовая среда. Эффективное действующее законодательство облегчает процесс создания новых фирм и позволяет уже действующим производителям снижать издержки, особенно связанные с управлением фирмой, принятием и реализацией различных хозяйственных решений.

Конкуренция, наличие инфраструктуры, правовой базы и благоприятной экономической ситуации в регионе относятся к факторам, определяющим среду, в которой происходит процесс развития экономики. Устойчивость самого процесса в боль-

шей степени зависит от организации труда внутри региона и от используемых в процессе производства ресурсов (трудовых, земли, капитала). Главным участником любого процесса производства являются люди. Именно они за счет своих умственных и физических сил производят необходимые обществу товары. Уровень квалификации и количества рабочей силы, которой располагает регион, стремление людей к производительному труду в сложившихся условиях являются главным фактором, определяющим устойчивость экономического развития региона.

Создание новых товаров происходит с помощью оборудования. Степень совершенства действующего оборудования и его мощности влияют на уровень устойчивого развития региона. Однако для эффективного и устойчивого развития производства необходимо постоянное совершенствование продукции и соответственно обновление производственного оборудования. В 90-е годы в России и ее регионах наблюдалась тенденция к резкому сокращению процессов обновления основных фондов (коэффициент обновления сократился с 3,2 в 1992 г. до 1,3 в 1997 г.). Снижился и уровень использования производственных мощностей промышленности. Так, в 1997 г. он колебался от 77% в производстве легковых автомобилей, до 8% в производстве тракторов и 7,8% в производстве кузнечно-прессовых машин [9, с. 175]. Обновление оборудования возможно только при наличии финансовых ресурсов (инвестиций). Капитал, инвестиции можно рассматривать в качестве второго по важности фак-

тора, определяющего эффективность воспроизводства и возможности для устойчивого роста. Однако инвестиции не могут представлять собой самоцель. Они значимы только в том случае, когда с их помощью можно задействовать новое оборудование, отвечающее требованиям НТП.

Таким образом, доступность достижений НТП, наличие передовых научно-технических разработок внутри страны и доступ к таким разработкам на внешнем рынке, наличие высокой производственной культуры, позволяющей максимально эффективно использовать высокотехнологическое оборудование, является еще одним фактором, определяющим процесс устойчивого развития экономики региона.

Источники:

1. Денисом Э. Исследование различий в темпах экономического роста. М. 1971.125 с.
2. Зубарев И.В., Ключников И.К. Механизм экономического роста транс-национальных корпораций. М.: Высш. шк. 1990. 223 с.
3. Игнатов В.Г., Бутков В.И. Регионоведение. Ростов-н/Д. 1998. 127 с.
4. Кареев Г.А. Факторы перехода экономики региона к устойчивому развитию: Автореф. ... дис. канд. экон. наук: 08.00.04. Кемерово. 1997. 24 с.
5. Макконнелл К.Р., Брю С.Л. Экономикс: Принципы, проблемы и политика: В 2 т. :Пер. с англ. 13-го изд.: Учеб. Т.1. М.: ИНФРА-М. 2001. 974 с.: ил., табл., граф.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 24. С. 193.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 25. Ч.II. С. 382.
8. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный эконо-

мический словарь. М.: ИНФРА-М. 1997. С. 357.

9. Россия в цифрах: краткий статистический сборник. М.: Госкомстат России. 1998. С. 172-178.

10. Сидоров М.Н. Экономический рост: Темпы, пропорции и эффективность. М.: Экономика, 1989. С. 31-33.

11. Шаршов И.С. Новое качество экономического роста: сущность и факторы ускорения. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 1990. 183 с.

12. Юнусова М.М. Социальные факторы роста национальной экономики: Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01. Душанбе. 1995. 64 с.

References:

1. Denisom E. Issledovanie razlichiy v tempah e'konomicheskogo rosta. M. 1971. 125 s.

2. Zubarev I.V., Klyuchnikov I.K. Mechanizm e'konomicheskogo rosta transnacional'ny'h korporacij. M.: Vy'ssh. shk. 1990. 223 s.

3. Ignatov V.G., Butov V.I. Regionovedenie. Rostov-n/D. 1998. 127 s.

4. Kareev G.A. Faktory' perehoda e'konomiki regiona k ustoychivomu razvitiyu: Avtoref. ... dis. kand. e'kon. nauk: 08.00.04. Kemerovo. 1997. 24 s.

5. Makkonnell K.R., Bryu S.L. E'konomiks: Principy', problemy' i politika: V 2 t. : Per. s angl. 13-go izd.: Ucheb. T.1. M.: INFRA-M. 2001. 974 с.: il., tabl., graf.

6. Marks K., E'ngel's F. Soch., T. 24. S. 193.

7. Marks K., E'ngel's F. Soch., T. 25. CH.II. S. 382.

8. Rayzberg B.A., Lozovskiy L.SH., Starodubceva E.B. Sovremenny'e e'konomicheskiy slovar'. M.: INFRA-M. 1997. S. 357.

9. Rossiya v cifrah: kratkiy statisticheskiy sbornik. M.: Goskomstat Rossii. 1998. S. 172-178.

10. Sidorov M.N. E'konomicheskiy rost: Temny', proporcii i e'ffektivnost'. M.: E'konomika, 1989. S. 31-33.

11. SHarshov I.S. Novoe kachestvo e'konomicheskogo rosta: susch'nost' i faktory' uskoreniya. Voronej: Izd-vo Voronej. un-та. 1990. 183 с.

12. YUnusova M.M. Social'ny'e faktory' rosta nacional'noy e'konomiki: Dis. ... kand. e'kon. nauk: 08.00.01. Dushanbe. 1995. 64 с.

Зарегистрирована: 24.02.2014

УДК 378:352.075

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕЗЕРВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Л.А.Гусева, О.В.Юрьева, Н.В.Волкова

В статье рассмотрена практика формирования кадрового резерва в органах власти и управления Республики Татарстан. Представлен анализ работы с кандидатами для зачисления в резерв, состоящей из трех взаимосвязанных последовательных стадий – подготовительной, конкурсной и развивающей. Подчеркивается необходимость работы с резервом со стороны структурных кадровых подразделений органов управления и власти, а также виды индивидуальной деятельности резервистов.

Ключевые слова: *кадровый резерв, формирование резерва, Ассесмент-центр, оценка персонала, развитие персонала, Республика Татарстан.*

Работа по созданию кадрового резерва требует комплексного подхода, тщательного планирования и использования лучших мировых практик, методов и технологий, обеспечивающих объективность оценок точности прогнозов потенциальной эффективности управленца, состоящего в кадровом резерве на новом месте работы и минимизации рисков при назначениях.

Задача разработки и успешного функционирования эффективной и современной системы подбора управленческих кадров для государственной службы является стратегической для России. В связи с проведением в стране масштабной антикоррупцион-

ной работы тщательный подбор кадров особенно актуален. Актуальность данной темы подтверждается Указом Президента РФ от 07.05.2012 № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления», в котором заявлена необходимость создания новых принципов кадровой политики в системе государственной гражданской службы на основе компетентностного подхода. «Я полностью солидарен с теми, кто считает, что у нас анахроничная система управления государством и такая же система подбора кадров», – отметил глава государства на встрече с Открытым правительством в Скол-

ково 14 марта 2012 г. «Нам необходима современная модель управления, основанная на применении самых современных информационных технологий» – заявил в одном из своих выступлений В.В. Путин [1].

В этих условиях стратегическим направлением кадровой политики органов государственной власти и управления Республики Татарстан определено использование эффективных технологий поиска, отбора и развития талантливых, успешных, инновационно мыслящих специалистов,

обладающих необходимым управленческим потенциалом для замещения руководящих должностей в сфере государственной гражданской и муниципальной службы. В рамках данного направления особое место занимает работа с кадровым резервом, причем основное внимание уделяется формированию этого резерва. При этом процесс его формирования состоит из трех взаимосвязанных последовательных стадий – подготовительной, конкурсной и развивающей, представленных в таблице 1.

Таблица 1.

Стадии формирования кадрового резерва

| | |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Подготовительная стадия | Определение целевых должностей. Планирование оптимальной численности кадрового резерва государственных гражданских и муниципальных служащих Профилирование целевых должностей Разработка положения о кадровом резерве |
| Стадия конкурсного отбора | Отбор в кадровый резерв (поиск и оценка кандидатов) |
| Стадия развития | Подготовка кадрового резерва государственных гражданских и муниципальных служащих Оценка результатов подготовки Планирование дальнейшей работы с кадровым резервом государственных гражданских и муниципальных служащих |

В рамках *подготовительной* стадии формируется нормативная база, обеспечивающая правовую основу порядка формирования кадрового резерва, организацию работы с ним и его использование для замещения вакантных должностей государственной службы [2]. При формировании резерва управленческих кадров определяются следующие основополагающие принципы:

– научности (использование в процессе подготовки и проведения оценки последних научных достижений и новейших технологий);

– объективности (сведение к минимуму влияния субъективного мнения при формировании управленческого резерва);

– непрерывности (постоянная работа по отбору лучших специалистов при формировании кадрового резерва для руководящих должностей);

– многофакторности (многообразие различных методов оценки кандидатов).

Стадия *конкурсного отбора* в кадровый резерв – это главная составляющая процесса, где выявляются те кандидаты, которые соответствуют

критериям формирования кадрового резерва. На этой же стадии осуществляется процедура проверки кандидатов на соответствие квалификационным требованиям в форме экспертизы документов и анкетирования, а также оцениваются профессиональные и личностные качества кандидатов в кадровый резерв Республики Татарстан. Учитывая необходимость соблюдения объективности оценки реального управленческого потенциала кандидатов, привлекаются независимые (сторонние) организации, обладающие необходимым научным и кадровым потенциалом и владеющие технологией проведения современных оценочных процедур [3].

В Республике Татарстан в целях использования мирового опыта и с

учетом тенденций развития государственной службы впервые в Российской Федерации было принято решение о применении комплексной оценки компетенций персонала. Она основана на использовании взаимодополняющих методик, ориентированных на оценку реальных качеств сотрудников, их психологических и профессиональных особенностей, соответствия требованиям должностных позиций, а также выявление потенциальных возможностей руководителей и специалистов.

Оценка осуществляется по определенному алгоритму. Перечень и последовательность шагов в процессе отбора кандидатов в резерв управленческих кадров представлены на рисунке 1.

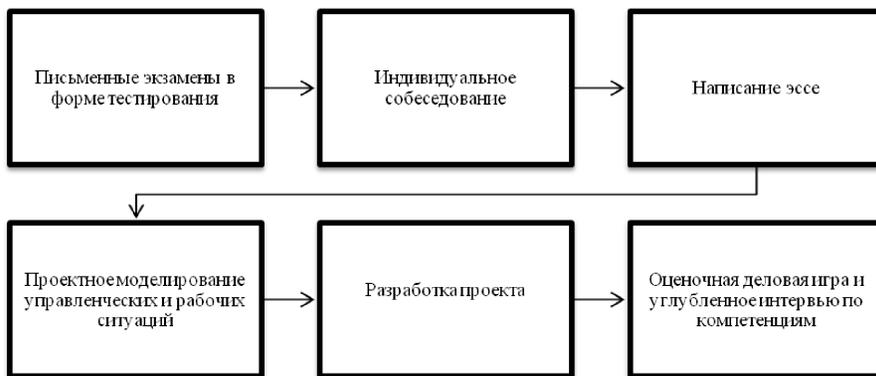


Рис 1. Последовательность процедур оценки на стадии конкурсного отбора

Первая процедура – проведение письменных экзаменов в форме тестирования, в рамках которых оценивается уровень знаний кандидата, необходимых для работы в сфере государственной гражданской или муниципальной службы на знание следующих необходимых дисциплин: основы экономических знаний, право (конституционное, административное,

трудовое право), менеджмент и основы государственного и муниципального управления. Выдержавшими экзамен и прошедшими в следующую стадию конкурсного отбора считаются кандидаты, давшие правильный ответ на 60 и более процентов вопросов [4].

Вторая – индивидуальное собеседование, в ходе которого оцениваются знания кандидатом административ-

ных регламентов, структуры и компетенции государственного органа, а также уточняются профессиональные и личностные качества кандидата.

Третья – написание эссе, которое предполагает раскрытие кандидатом актуальных социально-экономических и общественно-политических вопросов. Конкурсная комиссия оценивает эссе по ряду параметров: полнота и глубина изложения материала, орфографическая правильность изложения, для чего к работе привлекаются соответствующие специалисты.

Четвертая – разработка проекта (индивидуальная или групповая), где оценивается ряд профессиональных и управленческих компетенций. Проект разрабатывается в рамках приоритетных направлений развития Республики Татарстан под руководством высококвалифицированных экспертов-практиков.

Пятая – проектное моделирование управленческих и рабочих ситуаций (метод конкретных ситуаций/кейс-тестинг). Данная процедура предполагает выполнение специально разработанного задания, решение которого позволяет участнику продемонстрировать определенный уровень владения специальными знаниями и навыками. Задание также предполагает защиту кейса в условиях ограниченного временного ресурса в форме устной презентации. В рамках процедуры оценивается умение эффективно работать с большими объемами информации на различных носителях, проводить многофакторный анализ степени владения информационными технологиями, грамотность и стиль изложения материала.

Шестая – оценочная деловая игра и углубленное интервью по компетенциям.

Стадия конкурсного отбора завершается подведением индивидуальных итогов кандидатов путем суммирования баллов по каждой конкурсной процедуре. Полученные результаты формируют рейтинг кандидатов, анализируются Конкурсной комиссией и служат основанием для подготовки итогового резюме на каждого кандидата. Данный документ содержит в себе оценку уровня владения экономическими и правовыми знаниями (в том числе знания законодательства, регулирующего сферу государственной гражданской или муниципальной службы), информацию об уровне развития необходимых профессиональных навыков и управленческих компетенций, их содержательные описания, рекомендации по дальнейшему развитию навыков и компетенций кандидата.

Общая комплексная оценка результатов кандидатов в кадровый резерв Республики Татарстан складывается из оценок, полученных на каждой пройденной процедуре. Решение о количестве оценочных процедур принимается Департаментом по делам государственных служащих при Президенте Республики Татарстан.

В соответствии с результатами конкурсных процедур, общим рейтингом кандидатов, заключением об индивидуальном собеседовании и итоговым резюме, Конкурсная комиссия принимает решение о рекомендации кандидатов на включение в резерв управленческих кадров Республики Татарстан.

Стадия *развития* включает планирование дальнейшей работы с резервистами, прошедшими конкурсный отбор, и деятельность по реализации этого плана. Для каждого резервиста в индивидуальном плане предусмотрены различные типы программ

развития профессиональных и управленческих навыков, необходимых для будущей успешной работы: повышение квалификации, переподготовка, стажировка. Кроме того, резервистам предлагаются следующие формы развития:

– развитие на рабочем месте – получение нового опыта без отрыва от основной профессиональной деятельности;

– развивающие поручения – решение рабочих задач, направленных на развитие управленческих компетенций сотрудника;

– участие в развивающих проектах – формирование проектных групп из числа резервистов и других сотрудников для достижения реальных целей и развития управленческого потенциала резервистов;

– временные замещения – получение нового управленческого опыта при временном исполнении резервистом обязанностей вышестоящего руководителя;

– обучение на опыте других.

Далее остановимся на содержании и особенностях технологии комплексного метода оценки компетенций, которая была использована при оценке кандидатов в кадровый резерв органов власти и управления Республики Татарстан.

Принцип объективности данной технологии обеспечивается, в том числе, тем, что оценочные процедуры проводят независимые консультанты (эксперты). Их независимость, беспристрастность, высокая квалификация и опыт обеспечивают качество проведения оценки и обработки ее результатов. Кроме того, для достижения большей объективности, наблюдение и оценка разнесены во времени. Осо-

бенностями технологии, применяемой для оценки управленческих компетенций кандидатов на включение в состав кадрового резерва государственной и муниципальной службы являются:

– независимость экспертов, проводящих оценку управленческих компетенций;

– множественность: участие нескольких обученных наблюдателей-экспертов, использование множества различных методик, оценка участника одновременно по множеству критериев поведения. Именно эта перекрестная «множественность» дает основание считать данную технологию наиболее объективной среди существующих;

– компенсаторный подход – недостатки, выявленные в процессе какого-то одного испытания, могут быть компенсированы преимуществами в других;

– составление по результатам оценки подробного, точного и объективного описания управленческих компетенций каждого из участников процедуры оценки;

– прогнозирование управленческой эффективности карьерного развития каждого кандидата на включение в состав кадрового резерва.

Результатом проведения оценки управленческих компетенций является формирование индивидуального отчета об уровне развития изучаемых компетенций и индивидуальный план развития управленческих компетенций для каждого кандидата на включение в кадровый резерв государственной службы. Руководству органа государственной власти и управления, ответственного за формирование кадрового резерва, предоставляется сводная структурированная информация о развитии управленческих компетенций кандидатов на включение в кад-

ровый резерв государственной службы различного уровня. Формируются рейтинги сотрудников по уровню раз-

вития управленческих компетенций и выделяются группы, представленные в таблице 2.

Таблица 2.

Группы по уровню развития компетенций

| | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Группа «А» | Кандидаты, вошедшие в эту группу, являются наиболее перспективными с точки зрения дальнейшего продвижения, развития, привлечения к участию в сложных проектах. |
| Группа «Б» | В данную группу входят кандидаты, не обладающие какими-либо яркими управленческими характеристиками и, вместе с тем, не имеющие серьезных ограничений к дальнейшему росту и развитию |
| Группа «В» | Продвижение кандидатов, попавших в эту группу, на более высокие позиции возможно только после долгосрочных инвестиций в обучение и развитие этих людей. |

Результатом проведения оценки управленческих компетенций кандидатов на включение в кадровый резерв государственной службы является комплексное представление:

- о кадровом потенциале кандидатов на включение в кадровый резерв государственной службы не только регионального, но и федерального уровня;
- о возможностях перемещений, повышений в должности;
- о сильных и слабых сторонах, заложенном потенциале каждого кандидата;
- о возможностях построения комплексных программ развития кандидатов;
- о включение кандидата в список при формировании групп для обучения.

Завершая краткую характеристику использованной технологии, следует отметить, что комплексное использование метода для оценки управленческих компетенций кандидатов на включение в кадровый резерв государственной службы было проведено в Республике Татарстан в течение

2011 года. Оценку прошли 88 заместителей министров, 530 начальников управлений, отделов и департаментов министерств и ведомств, 131 руководитель структурных подразделений Аппарата Президента Республики Татарстан, Аппарата Кабинета Министров Республики Татарстан, Аппарата Государственного Совета Республики Татарстан. Работа в этом направлении продолжается и в настоящее время.

Кроме того, как показала практика оценки кадрового резерва государственных гражданских и муниципальных служащих в Республике Татарстан, использование описываемой технологии является сильным мотивирующим на развитие фактором для кандидатов на включение в кадровый резерв государственной службы, прошедших оценку. Используемые современные технологии оценки служат эффективным дополнением к работающим на сегодняшний день инструментам и процедурам в области формирования кадрового резерва государственной службы. Однако следует учитывать, что результаты оцен-

ки компетенций не подвергают сомнению прежние позитивные достижения сотрудников, а рассматриваются как важная дополнительная информация при принятии решений о кадровых назначениях, перемещениях и т.д.

Источники:

1. Официальный сайт Президента Российской Федерации. Расширенное заседание рабочей группы по формированию системы «Открытое правительство». URL: <http://kremlin.ru/news/14773> (дата обращения 20.12.2013).

2. Официальный портал Республики Татарстан. Указ Президента Республики Татарстан от 14 марта 2011 г. НУП-127 «Об утверждении Положения о кадровом резерве на государственной гражданской службе Республики Татарстан». URL: prav.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_82846.doc (дата обращения 10.08.2013).

3. Официальный сайт научно-интеграционного объединения «Абада». URL: <http://www.abadabbr.ru>. (дата обращения 10.08.2013).

4. Официальный портал Республики Татарстан. Методика проведения конкурса на право быть включенным в кадровый резерв Республики Татарстан. Приложение к Постановлению Департамента по делам государственных служащих при

Президенте Республики Татарстан № 4 от 25 апреля 2011 года. URL: tatarstan.ru/file/Post_4_25.04.2011.doc (дата обращения 03.07.2013).

References:

1. Oficial'ny'y sayt Prezidenta Rossiyskoy Federacii. Rasshirennoe zasedanie rabochey gruppy' po formirovaniyu sistemy' «Otkry'toe pravitel'stvo». URL: <http://kremlin.ru/news/14773> (data obrasch'eniya 20.12.2013).

2. Oficial'ny'y portal Respubliki Tatarstan. Ukaz Prezidenta Respubliki Tatarstan ot 14 marta 2011 g. NUP-127 «Ob utverjdenii Polozheniya o kadrovom rezerve na gosudarstvennoy grajdanskoy sluzhbe Respubliki Tatarstan <garantFI://8062548.0>». URL: prav.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_82846.doc (data obrasch'eniya 10.08.2013).

3. Oficial'ny'y sayt nauchno Nauchno-integracionnogo ob'edineniya «Abada». URL: <http://www.abadabbr.ru>. (data obrasch'eniya 10.08.2013).

4. Oficial'ny'y portal Respubliki Tatarstan. Metodika provedeniya konkursa na pravo by't' vklyuchenny'm v kadrovyy rezerv Respubliki Tatarstan. Prilojenie k Postanovleniyu Departamenta po delam gosudarstvenny'h slujasch'ih pri Prezidente Respubliki Tatarstan № 4 ot 25 aprelya 2011 goda. URL: tatarstan.ru/file/Post_4_25.04.2011.doc (data obrasch'eniya 03.07.2013).

Зарегистрирована: 17.03.2014

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абитов Рунар Назилович (г.Казань), заместитель декана ФИСиЭ, доцент кафедры строительной механики Казанского государственного архитектурно-строительного университета, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: (843) 510-46-85(сл.) E-mail: runar.abitov@kgasu.ru

Бикбулатов Руслан Рафаильевич (г.Казань), аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского Национального Исследовательского Технологического Университета. Тел.: 8-903-341-18-06. E-mail: ruslan97129@mail.ru

Васюра Светлана Александровна (г.Ижевск), доцент кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент. Тел.: 8-909-055-58-34. E-mail: Vasyura@inbox.ru

Вильданов Ильфак Эльфикович (г. Казань), проректор по учебной работе Казанского государственного архитектурно-строительного университета, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: (843) 510-46-02, 510-46-11 (сл.). E-mail: vildan@kgasu.ru

Волкова Елена Вячеславовна (г.Казань), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского национального исследовательского технологического университета. E-mail: wolfkova@mail.ru

Волкова Наталья Васильевна (г.Казань), доцент кафедры государственного и муниципального управления Института управления и территориального развития Казанского (Приволжского) Федерального Университета, кандидат социологических наук. Тел.: 296-82-80. E-mail: volk.nata2@list.ru

Галлямов Динар Фатихович (г.Казань), преподаватель истории школы № 129. Тел.: 8-927-963-99-45. E-mail: amir2012@mail.ru

Гатауллина Аида Гусмановна (г.Казань), аспирант ИПП ПО РАО, Тел.: 8-904-763-35-81. E-mail: aidochka_@mail.ru

Гусева Любовь Акимовна (г.Казань), заведующая кафедрой гражданского и арбитражного процесса ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат политических наук, доцент. Тел.: 296-82-80. E-mail: guseva,Lyubov50@mail.ru

Закиров Альфред Фаридович (г.Казань), аспирант Института Татарской Энциклопедии Академии наук Республики Татарстан. Тел.: 8-951-890-71-98. E-mail: Zakirov-alfred@mail.ru

Ибрагимов Гасангуссейн Ибрагимович (г.Казань), заместитель директора ИПП ПО РАО по научной работе, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. E-mail: guseiniibragimov@yandex.ru

Ибрагимова Елена Михайловна (г.Казань), заведующая кафедрой теории и методики обучения праву юридического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета, доктор педагогических наук, профессор. Тел.8-917-898-88-85. E-mail: timor2001@mail.ru

Иксанова Гузель Ринатовна (г.Казань), доцент кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-884-25-69. E-mail: guzeliksanova@rambler.ru

Кириллова Валерия Эдуардовна (г.Казань), старший преподаватель Казанского государственного архитектурно-строительного университета, соискатель ИПП ПО РАО. Тел.8-917-238-97-00.

Коповалова Елена Николаевна (г.Казань), старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского Государственного архитектурно-строительного университета, кандидат педагогических наук. Тел.: 268-23-31. E-mail: nikkon2003@yandex.ru

Коробейникова Яна Павловна (г.Ижевск), аспирант кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета, магистр психологии, Тел.: 8-912-449-07-48. E-mail: Yan2669@yandex.ru

Корчагин Евгений Александрович (г.Казань), профессор кафедры профессионального обучения и педагогики Казанского государственного архитектурно-строительного университета, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: (843) 526-93-19 (сл.). E-mail: ramzia@kgasu.ru

Кузнецова Юлия Николаевна (г. Казань), доцент кафедры теории и методики обучения праву Казанского (Приволжского) Федерального университета, кандидат психологических наук. Тел.: 8-927-427-31-58.

Леухина Тамара Сергеевна (г.Казань), первый проректор ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кандидат психологических наук. Тел.: 8-917-276-19-35. E-mail: umu-aso@mail.ru

Моров Алексей Васильевич (г.Ижевск) проректор по науке и инновациям НОУ ВПО «Восточно-Европейский институт», кандидат педагогических наук, кандидат философских наук. Тел.: 8-912-76-76-025. E-mail: alexey.morov@gmail.com

Мустафина Роза Зуфаровна (Башкортостан, г.Стерлитамак), доцент Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, кандидат педагогических наук. E-mail: mustafina58@inbox.ru

Мухаметзянов Искандар Шамилевич (г.Москва), зав. лабораторией ФГНУ ИИО РАО, доктор медицинских наук, профессор. Телефон: 8 (499) 246-97-90. E-mail: ishm@russia.ru

Мухаметзянова Фариды Шамилевны (г.Казань), директор ИПП ПО РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: (843) 555-66-54.

Пожарская Лилия Арслановна (г.Набережные Челны), начальник отделения по пропаганде безопасности дорожного движения ГИБДД УВД г. Набережные Челны, старший преподаватель филиала Московского государственного университета культуры и искусств в г. Набережные Челны. Тел.: 8-927-041-07-45. E-mail: gbahaeva@mail.ru

Сафин Раис Семизуллович (г.Казань), декан ФИСиЭ, заведующий кафедрой профессионального обучения и педагогики Казанского государственного архитектурно-строительного университета, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: (843) 510-46-84 (сл.). E-mail: safin@kgasu.ru

Свердлова Людмила Михайловна (г.Казань), доцент кафедры теории и методики обучения праву Казанского (Приволжского) Федерального университета, кандидат исторических наук. Тел.: 8-917-239 -17- 62.

Устькачкинцева Юлия Юрьевна (г.Казань), соискатель кафедры гуманитарных и естественно научных дисциплин КВВКУ (ВИ), Тел.: 8-987-296-35-25. E-mail: ujulkzn@mail.ru

Устюжнина Ольга Николаевна (г.Елабуга), старший преподаватель кафедры «Экономика и менеджмент» Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального Университета, кандидат экономических наук. Тел. 885557(7-55-62).

Фатыхова Алевтина Леонтьевна (Башкортостан, г.Стерлитамак), профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, доктор педагогических наук. E-mail: mustafina58@inbox.ru

Фисин Юрий Максимович (г.Казань), ведущий научный сотрудник лаборатории психологии профессионального образования ИПП ПО РАО, кандидат психологических наук. Тел.: 8-904-764-33-21.

Фисина Тамара Александровна (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории социализации и профессионального воспитания ИПП ПО РАО, кандидат педагогических наук. Тел.: 555-73-09.

Фролова Фарида Фидаилевна (г.Казань), аспирантка Казанского национального исследовательского технологического университета, Института управления инновациями, факультета социотехнических систем, кафедры социальной работы, педагогики и психологии. Тел.: 8-950-310-87-74. E-mail: F.F.Frolova@mail.ru

Хабибуллина Гузель Забировна (г.Казань), доцент кафедры теории и методики обучения физике и информатике научно-педагогического отделения Института физики Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-927-405-70-21. E-mail: hgz1980@rambler.ru

Хайбрахманова Дулхабира Файзрахмановна (г.Нижнекамск), доцент кафедры химии Нижнекамского химико-технологического института (КНИТУ), кандидат педагогических наук. Тел.: 8-987-270-69-64. E-mail: almaz.faiz@mail.ru

Хусаинова Светлана Васильевна (г.Елабуга), старший преподаватель кафедры «Экономика и менеджмент» Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального Университета, кандидат экономических наук. Тел. 8-927 478 13-99. E-mail: husainovasv@mail.ru

Шамсутдинова Венера Рифовна (г.Казань), старший научный сотрудник лаборатории социализации и профессионального воспитания личности ИПП ПО РАО, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-905-025-63-27. E-mail: venusr@yandex.ru

Юрьева О.Ю. (г.Казань), Казанский Научно-Исследовательский Технологический Университет.

Юрьева Оксана Владимировна (г.Казань), доцент кафедры управления человеческими ресурсами Институт управления и территориального развития Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат социологических наук. Тел.: 8-987-290-56-60. E-mail: oksanavladi@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abitov Runar Nazilovich (Kazan), Deputy Dean FESE, Assistant Professor of structural theory, Kazan State Architectural University, Candidate of pedagogic sciences, associate professor. Tel.: (843) 510-46-85 (w) E-mail: runar.abitov@kgasu.ru

Bikbulatov Ruslan Rafail'evich (Kazan), post-graduate student of engineering pedagogy and psychology of Kazan National Research Technological University. Tel.: 8-903-341-18-06. E-mail: ruslan97129@mail.ru

Gallyamov Dinar Fatikhovich (Kazan), teacher of History, school № 129. Tel.: 8-927-963-99-45. E-mail: amir2012@mail.ru

Gataullina Aida Gusmanovna (Kazan), post-graduate student IPPPE RAE, Tel.: 8-904-763-35-81. E-mail: aidochka_@mail.ru

Guseva Lyubov' Akimovna (Kazan), Head of the Civil and Arbitration proceedings, PEI HPE «Academy of Social Education», Candidate of Political sciences, Assistant Professor. Tel.: 296-82-80. E-mail: guseva,Lyubov50mail.ru

Ibragimov Gasangussey Ibragimovich (Kazan), Deputy Director of the IPPPE RAE of research affairs, corresponding member of the RAE, Doctor of pedagogic sciences, professor. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

Ibragimova Elena Mikhailovna (Kazan), Head of Department of theory and methods of teaching law of Law Faculty of Kazan (Volga) Federal University, Doctor of pedagogic sciences, professor. Tel.: 8-917-898-88-85. E-mail: timop2001@mail.ru

Iksanova Guzel Rinatovna (Kazan), assistant professor of English for natural-language specialty Language Institute of Kazan (Volga) Federal University, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-917-884-25-69. E-mail: guzeliksanova@rambler.ru

Khabibullina Guzel Zabirovna (Kazan), assistant professor of theory and methods of teaching physics and computer science research and teaching department of the Institute of Physics, Kazan (Volga Region) Federal University, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-927-405-70-21. E-mail: hg21980@rambler.ru

Khaybrakhmanova Dulkhaira Fayzrakhmanovna (Nizhnekamsk), assistant professor of chemistry Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (KSRTU), Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-987-270-69-64. E-mail: almaz.faiz @ mail.ru

Khusainova Svetlana Vasilievna (Elabuga), senior lecturer in «Economics and Management» Elabuzhsky Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Candidate of economic sciences. Tel.: 8-927 478 13-99. E-mail: husainovasv@mail.ru

Kirillova Valeriya Eduardovna (Kazan), senior lecturer, Kazan State Architectural University, external doctorate student IPPPE RAE. Тел.: 8-917-238-97-00.

Konvalova Elena Nikolaevna (Kazan), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages Kazan State Architectural University, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 268-23-31. E-mail: nikkon2003@yandex.ru

Korobeinikova Yana Pavlovna (Izhevsk), Post-graduate student Department of General Psychology, Udmurt State University, Master of Psychology. Tel.: 8-912-449-07-48. E-mail: Yan2669@yandex.ru

Korchagin Evgeny Alexandrovich (Kazan), professor of professional education and pedagogy, Kazan State Architectural University, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: (843) 526-93-19 (w). E-mail: ramzia@kgasu.ru

Kuznetsova Julia Nikolaevna (Kazan), Assistant Professor of Department of theory and methods of teaching law of Law Faculty of Kazan (Volga) Federal University, Candidate of Psychological sciences. Tel.: 8-927-427-31-58.

Leukhina Tamara Sergeevna (Kazan), First Pro-Rector PEI HPE «Academy of Social Education», Candidate of Psychological sciences. Tel.: 8-917-276-19-35. E-mail: umu-aso@mail.ru

Morov Aleksey Vasilevich (Izhevsk), Pro-Rector of Research and Innovation SEI HPE «East European Institute», Candidate of pedagogic sciences, Candidate of philosophical sciences. Tel.: 8-912-76-76-025. E-mail: alexey.morov @ gmail.com

Mustafina Roza Zufarovna (Bashkortostan, Sterlitamak), Assistant Professor Sterlitamasky branch of Bashkir State University, Candidate of pedagogic sciences. E-mail: mustafina58@inbox.ru

Mukhametzyanov Iskandar Shamilevich (Moscow), Head of Laboratory FSSI IIE RAE, Doctor of Medical Science, professor. Tel: 8 (499) 246-97-90. E-mail: ishm@russia.ru

Mukhametzyanova Farida Shamilevna (Kazan), director of the IPPPE RAE, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogic sciences, professor. Tel.: (843) 555-66-54.

Pozharskaya Liliya Arslanovna (Naberezhnye Chelny), head of the department of road safety propaganda traffic police Directorate of Internal Affairs Naberezhnye Chelny, senior lecturer, Naberezhnye Chelny branch of the Moscow State University of Culture and Arts. Tel.: 8-927-041-07-45. E-mail: gbahaeva@mail.ru

Safin Rais Semigullovich (Kazan), Dean FESE, Head of Department of professional education and pedagogy Kazan State Architectural University, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: (843) 510-46-84 (w). E-mail: safin@kgasu.ru

Sverdlova Ludmila Mikhailovna (Kazan), Assistant Professor of Department of theory and methods of teaching law of Law Faculty of Kazan (Volga) Federal University, Candidate of historical sciences. Tel.: 8-917-239 -17- 62.

Ustyuzhina Olga Nikolayevna (Elabuga), senior lecturer in «Economics and Management» Elabuzhsky Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Candidate of economic sciences. Tel.: 885557(7-55-62).

Ust'kachintseva Julia Yurievna (Kazan), external doctorate student, Department of Humanities and natural science KHMCA. Tel.: 8-987-296-35-25. E-mail: ujulkzn@mail.ru

Fatykhova Alevtina Leontyevna (Bashkortostan, Sterlitamak), Professor Sterlitamak branch of Bashkir State University, Doctor of pedagogical sciences. E-mail: mustafina58@inbox.ru

Fisin Yuri Maksimovich (Kazan), leading researcher of psychology professional education IPPPE RAE, Candidate of Psychological sciences. Tel.: 8-904-764-33-21.

Fisina Tamara Alexandrovna (Kazan), senior researcher of professional education and socialization, IPPPE RAE, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 555-73-09.

Frolova Farida Fidailevna (Kazan), a post-graduate student of Kazan National Research Technological University, Institute of Innovation Management, Faculty of sociotechnical systems, Department of Social Work, pedagogy and psychology. Tel.: 8-950-310-87-74. E-mail: F.F.Frolova@mail.ru

Shamsutdinova Venera Rifovna (Kazan), senior researcher of socialization and professional education of the IPPPE RAE, Candidate of pedagogic sciences. Tel.: 8-905-025-63-27. E-mail: venusr@yandex.ru

Vasyura Svetlana Alexandrovna (Izhevsk), Assistant Professor, Department of General Psychology, Udmurt State University, Candidate of Psychological sciences, Assistant Professor. Tel.: 8-909-055-58-34. E-mail: Vasyura@inbox.ru

Vi'danov Il'fak Elfikovich (Kazan), Pro-rector of Academic Affairs, the Kazan State Architectural University, Candidate of pedagogic sciences, Assistant Professor. Tel.: (843) 510-46-02, 510-46-11 (w). E-mail: vildan@kgasu.ru

Volkova Elena Vyacheslavovona (Kazan), senior lecturer, Department «Foreign languages in professional communication» Kazan National Research Technological University. E-mail: wolfkova@mail.ru

Volkova Natalya Vasilyevna (Kazan), Assistant Professor, Department of State Municipal Administration, Institute of Administration and territorial development, Kazan (Volga) Federal University, Candidate of social science. Tel.: 296-82-80. E-mail: volk.nata2@list.ru

Yuryeva Oksana Vladimirovna (Kazan), assistant professor of Human Resource Management Department, Institute of Administration and territorial development, Kazan (Volga) Federal University, Candidate of social science. Tel.: 8-987-290-56-60. E-mail: oksanavladi@mail.ru

Yuryeva Oksana Yuryevna (Kazan), Kazan National Research Technological University

Zakirov Alfred Faridovich (Kazan), post-graduate student Institute of Tatar Encyclopedia, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. Tel.: 8-951-890-71-98. E-mail: Zakirov-alfred@mail.ru

ANNOTATIONS

R.R.Bikbulatov, V.G.Ivanov, G.R.Iksanova

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' READINESS TO THE WORK WITH GIFTED STUDENTS.

The article covers the problem of teachers' readiness to the work with gifted students. Theoretical and practical aspects of teachers' readiness to the work with such category of children, its main elements are presented and described.

Key words: element of readiness, theoretical and practical aspects of teachers' readiness, gifted students.

Y.M.Fisin

MECHANISM OF SUBJECT-PERSONAL DEVELOPMENT – «ADVANCE-ALIGNMENT»

The article describes the theoretical and empirical research the aim of which is to identify a new mechanism of subject-personal development «the nomination-alignment». The internal component of that mechanism is a modal instinct and the external component of it is the deficit, which is the lack of some valuable qualities in society.

Key words: development, personality, the subject, vogue, the deficit.

F.F.Frolova

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TRAINING COMPETENCE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AT STUDENTS OF UNIVERSITY

The main theoretical approaches in aspect of training competence of professional self-development of students are considered in the article; methods, forms and the technologies optimizing process of developing competence of professional self-development in according to requirements of modern state educational standards are defined.

Key words: competence of professional self-development, competence, compiling competence of professional self-development, pedagogical conditions, approach, technologies of training.

D.F.Gallyamov

HISTORICAL PROBLEM OF WOMEN'S EDUCATION IN THE WORKS TURKIC-MOSLEM ILLUMINATOR SECOND HALF XIX – EARLY XX CENTURY

One important fact, which settles all the reformist teachings of all ages: women receive social and political rights and freedoms. It is not surprising that at the turn of the XIX – XX centuries. The most actively discussed the equality of women is an urgent problem. In its resolution proposed various ideas: the availability of education to the recognition of its special role

in the family and society. However, the idea of the harmonious development of society and the individual, developed by the Turkic-Muslim reformers in the second half of the XIX – early XX centuries. Were in sharp contradiction with reality.

Key words: women's education, Islam, R.Fahretdin, G.Bubi.

L.A.Guseva, O.V.Jurjeva, N.V.Volkova

SCIENTIFIC AND PRACTICAL APPROACHES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MANAGERIAL PERSONNEL RESERVE IN THE RUSSIAN FEDERATION: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

The article describes the practice of formation the personnel reserve in government and administration of the Republic of Tatarstan. Also presents an analysis of candidates for inclusion on the roster consisting of three interconnected successive stages – preparatory, competitive and evolving. Emphasizes the usage of working with a reserve by the structural subdivisions of the human control and power, as well as individual activity types reservists.

Key words: personnel reserve, impairment, assessment center, staff appraisal, staff development, the Republic of Tatarstan.

E.M.Ibragimova, L.M.Sverdlova, J.N.Kuznetsova

FEATURES RIGHTS TEACHING IN SECONDARY ORGANIZATIONS

In the article the features of teaching of legal disciplines, which account allows not only to build a more effective study of legal course, but also form a critical legal competence, which is the basis of civic education.

Keywords: legal education, legal education, methods of teaching law, practice-oriented approach, the legal competence.

O.Y.Jurjeva

INVESTIGATION OF VALUE CONSCIOUSNESS OF MODERN PUBLIC SERVICE

The article deals with the value orientations of civil servants. Discloses a thesis about the influence of the value consciousness of the activities of state employees. Presented the Rokeach's research and copyright focus-group study of civil servants values.

Key words: civil servants, values, value orientations, the impact of values, Rokeach's method, the formation of values.

D.F.Khaibrakhmanova

CONCEPTUAL BASES OF THE DESIGNING OF TECHNOLOGY OF CHEMICAL PREPARATION IN PROFILE TO SCHOOL

Open conceptual bases of the designing of technology of chemical preparation. The considered level of the designing of integrated technology, chosen cardinal principles of the designing and realization of integrated technology.

Key words: pedagogical technology, integrated technology, integrated approach, designing, chemical preparation.

G.Z.Khabibullina

MAJOR PROBLEMS OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING OF MATHEMATICS IN UNIVERSITIES

The paper analyzes the existing problems of mathematical training of students in education informatization. The author note the positive results of using a computer in the learning process, which is achieved through the application of information technology is more efficient than using traditional teaching technologies.

Key words: mathematical discipline, computer technology.

S.V.Khusainova, O.N.Ustyuzhina

FACTORS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RAGION

In this article development of national strategy of a sustainable development of a national economy of the Russian Federation and economic complexes of regions which assumes system interaction of economic, social, ecological and other decisions in interests of present and future generations is analyzed. Now there is an active discussion of the concept of transition of Russia on a way of a sustainable development. The success of development and development of model of a sustainable development in many respects depends on opportunity objectively to estimate expected results on its realization at the level of territorial subjects of the Russian Federation.

Key words: economy; region; sustainable development; factors of a sustainable development.

V.E.Kirillova

CONTENTS OF SCIENTIFIC- METHODOICAL ENSURING of EDUCATIONAL ACTIVITY OF a TEACHER-CURATOR IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article examines the issues related to the scientific-methodical ensuring of educational activity of a teacher-curator in modern professional schools. The importance of the innovative technologies usage in the educational process of professional school is convincingly proved; the difference between technologies and methodic are shown. The content of the scientific-methodical ensuring of educational activity of a teacher-curator are evidently revealed.

Key words: the scientific-methodical ensuring, educational activity of a teacher-curator, educational technologies, the purpose of educational process, modern higher educational institution.

E.N.Konovalova

SOCIAL WORKER AS A MEDIATOR IN THE INTERACTION INDIVIDUAL, FAMILY AND SOCIETY IN THE U.S.

This article deals with the problem of interaction between the social worker and the family in the USA. The official statues at the professional level, knowledge and skills of the social workers are analyzed. Their personal qualities necessary for work with the family are identified. On the base of the research the author describes the principal fields of the social and pedagogical work with the family in the USA.

Key words: social worker, family therapy, social work practice, social welfare, interaction.

T.S.Leykhina, A.G.Gataullina

INNOVATIVE POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL

The article deals with approaches to the definition of the innovative potential, its main characteristics and implementation process. The innovative potential means the various kinds

of resources complex, including personal, material, intellectual, information, and the ability to implement them, regardless of culture and society requirements.

Key words: innovative, innovative activities, personal innovative potential, innovative personality.

A.V.Morov

INTEGRAL LEADERSHIP AS SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR REGIONAL DEVELOPMENT

The article underlines the importance of social-psychological factors of regional development, particularly attitudes which form the basis for the required behavioral models. The author stresses the counter-productive potential of attitudes that naturally form in problematic regions, and supports the potential of integral leadership as means of pro-active and targeted forming of attitudes capable of becoming the social-psychological basis for long-term programs of regional development.

Key words: leadership, integral leadership, social psychology, regional development, attitudes, personality traits.

I.Sh.Mukhametzyanov

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF FUNCTIONING OF INFORMATION – EDUCATIONAL SPACE (FOR TEACHING STAFF, ADMINISTRATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND RESEARCHERS)

Abstract: This article discusses the medical and psychological basis of the clearing-educational space as the basis of quality assurance. Considered grounds have a significant impact on the dynamics of health in the process of student education. Accounting allows managers to their educational institutions and teachers to build awareness-education space around the student, regardless of the place of study and taking into account the peculiarities of his health.

Key words: information-communication environment, communication, health-saving information-communication educational environment.

F.Sh.Mukhametzyanova, G.I.Ibragimov

DEVELOPMENT OF BASIC RESEARCH IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION (RESEARCH RESULTS IPP SOFTWARE RAO 2013)

The article describes the main directions (theoretical and methodological, didactic, scientific and methodological) and the results of the Institute for Basic Research in the field of scientific support vocational education, received in 2013.

Key words: vocational education, basic research in the field of vocational education, the modernization of vocational education.

R.Z.Mustafina., A.L.Fatykhova

FORMATION METAPREDMETNYH SKILLS DURING THE IMPLEMENTATION OF CONTINUITY AND INITIAL DEVELOPMENT OF SUBJECTS BASIC EDUCATIONAL PROGRAM

The article shows that the formation meta objective skills in the implementation of continuity of development actors primary and basic education program, there is more successful at training primary school teachers the basics of formation of mathematical language. Mathematics and its sections have a special role in shaping meta objective skills in the process.

Key words: mathematics, meta objectivity, knowledge, subjectivity pupil, foundation of mathematical language.

L.A.Pozharskaya

CONDITIONS OF FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S NOXOLOGICAL CULTURE

The article describes pedagogical conditions of formation of schoolchildren's noxological culture in educational environment of a modern city. The educational structure of the process of schoolchildren's safety culture formation on the road is presented. Factors which influence formation of schoolchildren's noxological culture on the road are examined. Author's definition of the notion «noxological culture» on the road is given.

Key words: noxological culture, road traffic injuries, the formation.

V.R.Shamsutdinova, T.A.Fisina

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INNOVATION TEACHERS TO ACHIEVE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF DESIGN AND DEVELOPMENTAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

The article sets out the principle of retrieval of additional information, refer to the maximum use of the capabilities, knowledge and interests of students, their creative experience. It aims at developing of productive methods of professional activities. The emphasis is made on multimedia tools that implement non-linear representation of the information and having the large potential of interactivity.

Key words: principle, training the teachers, additional information, collection of the information, the reflection, expediency.

Y.Y.Ustkachkintceva

MAIN RESULTS OF RESEARCH WORK ON FORMING PERSONAL COMPETENCIES OF LAW STUDENTS IN STUDYING OF CIVIL DISCIPLINES

The main results of the research work on the formation of personal competences of law students in the study of civil-disciplines are considered in this article. The author verifies the effectiveness of the identified organizational and pedagogical conditions of formation of personal competencies of students in the study of civil disciplines.

Key words: personal competence, level of development, criteria of personal qualities, educational technology, training and methodological support ; methodical complex curriculum; independent work of students.

S.A.Vasyura, Y.P.Korobeynikova

COPING STRATEGIES OF YOUNG PEOPLE OF STUDENT AGE IN RELATION TO THEIR LEVEL OF COMMUNICATIVE ACTIVITY

Socio-economic transformation taking place in Russian society exacerbates the problem of adaptation to the conditions of personality-environment interactions, including students. To overcome created difficulties boys and girls need to use their opportunities to use such skills and abilities, the use of which is not required under normal conditions. The probability of success depends on how active, enterprising man as he assesses the situation and sees himself in it. Coping process aims not so much on passive adaptation or care of a problem, but rather on its resolution, elimination of negative consequences or finding new resources. This article is devoted to the study of behavior in difficult situations of young people of student age. We identify gender

differences in coping strategies of students and coping strategies of young people in relation to their level of communicative activity.

Key words: coping, coping strategies, communicative activity, gender, students.

E.V.Volkova

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN SYSTEM OF ADDITIONAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION: QUESTIONS OF THE THEORY AND INNOVATIVE EXPERIENCE

This research focuses on actualization of the problem of sociocultural competence forming in students. Scientific definition and innovative educational experience are introduced in this matter. Results of this research proved the presence of the clear structure of sociocultural competence and interdependence of its components in curriculum.

Key words: sociocultural competence, dialogue of cultures, tolerance, interaction, ethnocultural competence, unanimous communication.

I.E.Vildanov, R.S.Safin, E.A.Korchagin, R.N.Abitov

EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF TRAINING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SPECIALISTS AT CIVIL ENGINEERING EDUCATIONAL CLUSTER

The necessity of the quality improvement of special disciplines teachers' training at civil engineering institutions is justified. The variant model of teacher's training based on bachelor's, master's and doctoral degree at civil engineering scientific-educational cluster is offered.

Key words: professional teaching human resources; course of training; curricula; integration of technical, technological and pedagogical sciences.

A.F.Zakirov

RESEARCH – RESEARCH ACTIVITIES OF THE INSTITUTE OF LANGUAGE AND LITERATURE HISTORY IN YEARS 1940-1950

Article is devoted to the research activities of the Institute of Language, Literature and History. The author traces the process of formation and scientific work of the institute from 1939 to 1950. Article brings some of the results of the study of the grammatical structure of the Tatar language. As the author of the research objectives was determined attempt to assess a wide range of issues of the time, who had to deal with the Institute of Language, Literature and History. Considerable attention is given to research in the fields of history, literature, linguistics.

Key words: and phrases: scientific research, history, literature, archeology, linguistics, Kazan Branch of the Academy of Sciences, Institute of Language Literature and History.

ОБЪЯВЛЕНИЯ

На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семиярусной башни и мечети в городе Казани.

ANNOUNCEMENTS

On 2 and 3 pages of a magazine cover placed photocopies of engravings with views E.Turnerelli seven-tiered tower and mosque in the city of Kazan.

ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

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

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках []. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники, обзор (реферат статьи – 0,5 площади страницы, который необходим для размещения на сайте журнала). Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес (в журнале не указывается), должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и выписка из протокола заседания подразделения о степени актуальности и научности публикационного материала, об отсутствии явного плагиата, сведений клеветнического и подстрекательного характера, а также ДСП. Все присланные материалы проходят экспертизу в Экспертном совете журнала.

На английском языке предоставляются: все сведения об авторе (фамилия и имя – в транслитерации), название статьи, аннотация, ключевые слова, обзор.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора в редакторе Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисовочном 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 ИПППО РАО.

За публикацию рукописей с авторов взимается плата (кроме аспирантов).

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: kpj07@mail.ru

REQUIREMENT LIST FOR PUBLICATIONS

«Kazan pedagogical journal» – scientific periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, economics, sociology, history, linguistics, law, etc.) with a predominant theme for Professional Education.

An article is submitted to the editorial office by e-mail or in electronic form (plus a printed paper form). The volume of original articles should not exceed 11 pages of text (14 pt.), font Times New Roman, line spacing – 1.5; indention – 1 cm.

The references are placed only in the end and marked sequence numbers in square brackets [] as they appear in the text. The recommended structure of the article: UDC (you can get it from the library staff), surname and initials of the author (authors – separated by commas), title, abstract, keywords, text of the article, sources review (abstract of the article – 0.5 area of the page which needs to be placed on the journal's website.). Information about the author(s): name, surname, patronymic, place of employment (full and abbreviated), subdivision, address, position, academic title, degree, contact numbers, email address.

A review (internal/external) and an extract from the division meeting minutes on the publication scientific relevance, the plagiarism absence, restricted information, as well as slanderous information are attached. All submitted materials are examined in the journal Experts Council.

English: full name (transliteration) (see plastic card, driver's license), article title, abstract, keywords, review.

All the material is submitted in a single file. File name: «surname, the first word in the title».

Charts, tables, pictures, diagrams, placed in the text at the author's discretion in MS office Word. All the letterings in the pictures, as well as allotted fragments should be clarified in the ground or under illustration texts. Graphic objects captions are required.

Mathematical formulas should be typed in MS office Word, Greek and Russian letters in the formulas should be typed in upright font, Latin – in italics. The designation quantities and simple formulas in the text and tables are typed as text elements (and not as objects of pictures). Only those formulas should be numbered which referenced in the following article text.

One of the main terms of acceptance your article for publication is the fulfillment of the above stated requirements. Articles posted as they submitted. The expected timing of publication is reported to the author in the time of the article registration. The articles included in the journal, placed in the public domain in the Science Library, followed by placement on the official website IPPPE RAE.

Postgraduate students' publications are free of charge.

By submitting a manuscript to the editor, the author assures not to publish it in other periodicals without the consent of the editorial board and if there is the consent – the reference to «Kazan Pedagogical Journal» is obligatory.

More detailed information can be obtained by contacting to the email address: kpj07@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов (независимо от формы обучения – очной/заочной, бюджетной/внебюджетной) публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди. Так, в 2013 году на страницах журнала было опубликовано 22 аспирантских работы.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать:
 - по почте (для иногородних) документ, удостоверяющий статус «аспиранта» (с круглой печатью учреждения и заверенный нотариально);
 - рецензию (осуществляемую научно-педагогическим работником с ученым званием профессор или доцент) на статью, выписку из протокола заседания подразделения, к которому прикреплен аспирант;
 - результат экспертизы на предмет кондиционности статьи, которую должен провести эксперт в «узкой области». Файл с «Экспертной картой» высылается аспирантам по электронной почте после рассмотрения редакцией статьи, рецензии, выписки и документа об аспирантстве. Экспертная карта, как и рецензия, должна быть заверена круглой печатью.
4. Экземпляр журнала высылается иногородним аспирантам по почте бандеролью. Для оплаты отправления аспиранты заполняют заявление (форма высылается по электронной почте), и высылают на адрес Учредителя журнала сумму пересылки почтовой бандеролью (образец квитанции также присылается).
5. Всем аспирантам рекомендуется осуществить подписку на журнал по каталогу «Роспечати». Подписной индекс – 16885. Стоимость годовой подписки (2014 год) – 1325 рублей 88 копеек, стоимость подписки на полугодие – 662 рубля 94 копейки.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE

The following publishing conditions for postgraduate are established:

1. Postgraduate articles (regardless of the training form – full-time / part-time, budget / non-budget) are published in the journal free of charge.
2. Publication shall be as postgraduate queue. So, in 2013 22 postgraduate articles were published in the journal.
3. When submitting articles postgraduate students should send:
 - By mail (for nonresident) a document certifying status of “postgraduate student” (with the State seal and notarized);
 - review (carried out research and teaching staff with the title of professor or associate professor) an article, an excerpt from the minutes of the unit which a postgraduate student is attached;
 - results of an examination for article conditionally which an expert in “narrow field” should hold. File with the “Expert Card” is sent by e-mail to postgraduate students after reviewing edited article, review, statement and a postgraduate document. The Expert card as well as the review, must be certified by the State seal.
4. Copy of the journal will be sent to nonresident postgraduate by letter packet. To pay departure postgraduate fills application (form sent by e-mail), and sent to the address of the Founder of the journal the amount of postal parcel delivery (sample receipt is also sent).
5. All graduate students are encouraged to subscribe to the journal in the catalog “Rospechat”. Index – 16885. The annual subscription (2014) – 1325 rub. 88 kop. subscription price for half a year - 662 rub. 94 kop.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885. Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера. Оплата производится в бухгалтерии Учредителя журнала.

SUBSCRIPTION TO «KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

The journal is published six times a year and is intended for researchers in the field of professional education, faculty, postgraduate students, applicants and students.

You can subscribe by index 16885 in postal service on publications directory JSC Agency «Rospechat». Method of payment – bank transfer.

Subscription in edition is available from any issue and any quantity. The subscription price – 220 rubles per one copy of the issue. Payment is made in the accounts of the Founder of the journal.