

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»
THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL HISTORY
PUBLISHING HOUSE «ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ № 4
SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES 2017

Учредитель:

*Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3*

Founding:

**Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.**

Адрес редакции

*440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3
Тел. +7 (499) 704-1341
Факс +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru*

Edition address

**440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.
Tel. +7 (499) 704-1341
Fax +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru**

Подписано в печать 16.03.2017

Формат 60х90 1/8

Типография ИД

*Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3*

Signed in print 16.03.2017

Format 60x90 8.1

Typography

**Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.**

*Технический редактор Митронова Л.М.
Корректор Андреев А.М.*

Тираж 1000 экз.

Заказ НО 2017/4

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

**С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания**

**From 2014 edition of the journal resumed by
Academy of Natural History**

**Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov**

Редакционная коллегия (Editorial Board)

А.Н. Курзанов (A.N. Kurzanov)

Н.Ю. Стукова (N.Yu. Stukova)

М.Н. Бизенкова (M.N. Bizenkova)

Н.Е. Старчикова (N.E. Starchikova)

Т.В. Шнуровозова (T.V. Shnurovozova)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2017 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

КАК ПОСТРОИТЬ ЭФФЕКТИВНУЮ СИСТЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ?	
<i>Аносова Н.А.</i>	7
РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
<i>Аринова К.Н., Кударина А.С.</i>	11
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>Галацкова И.А.</i>	15
КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	
<i>Глебова З.В.</i>	23
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ	
<i>Гусева Л.Г.</i>	28
ИТОГОВАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АТТЕСТАЦИЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	
<i>Далингер В.А.</i>	32
ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПОНЯТИЙНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИКИ	
<i>Заболотная С.Г.</i>	49
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ	
<i>Иванова А.Д., Раэриндзатуву Ж.С.</i>	57
ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	
<i>Караванов А.А., Устинов И.Ю.</i>	62
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
<i>Кнышова Л.П., Артюхина А.И., Федотова Ю.М., Орехов С.Н., Матвеев С.В.</i>	80
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА: ПРИНЦИПЫ, ФУНКЦИИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ	
<i>Козлов О.А.</i>	86
ДИАЛЕКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И РАЦИОНАЛЬНЫХ УСИЛИЙ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ	
<i>Котлова Т.Б., Гришина Е.С.</i>	90
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Кублицкая Ю.Г.</i>	95
РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	
<i>Кудрина Е.В.</i>	98
ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА	
<i>Кузнецова Н.И.</i>	107

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПОНЯТИЙНОМ ПОЛЕ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»	
<i>Лукьянова М.И.</i>	110
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИНЦИПАМ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА	
<i>Петрова А.С.</i>	124
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<i>Плеханова Е.М., Лобанова О.Б., Казакова Т.В.</i>	128
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ	
<i>Садвакасова Н.А.</i>	141
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ	
<i>Степанова О.А., Ермоленко М.В., Золотов А.Д., Козтаева У.П., Касымов А.Б.</i>	146
ГУМАНИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА	
<i>Царева Н.А.</i>	150
О ВАЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОИНА	
<i>Царева Н.А., Гришина Е.С.</i>	155
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ	
<i>Чугунова О.В.</i>	161
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОДГОТОВКУ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА	
<i>Шерстобитова В.А.</i>	169
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
<i>Шустова Л.П.</i>	173

CONTENTS

HOW DID TO BUILD AN EFFECTIVE SYSTEM OF EVALUATION OF QUALITY OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA?	
<i>Anosova N.A.</i>	7
THE ROLE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT AND EDUCATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS	
<i>Arinova K.N., Kudarinova A.S.</i>	11
FORMATION OF PERSONAL EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>Galatskova I.A.</i>	15
CULTURE ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY	
<i>Glebova Z.V.</i>	23
HISTORY OF EDUCATION: MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION	
<i>Guseva L.G.</i>	28
FINAL STATE ASSESSMENT OF BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION MATHEMATICAL EDUCATION PROFILE	
<i>Dalinger V.A.</i>	32
IMAGE OF PROFESSIONAL FUTURE OF MEDICAL STUDENTS IN THE NOTIONAL FIELD OF PEDAGOGICS	
<i>Zabolotnaya S.G.</i>	49
THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIA	
<i>Ivanova A.D., Raherinjatovo J.C.</i>	57
A STUDY OF THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE TEACHER OF MILITARY UNIVERSITY: HISTORY AND MODERNITY	
<i>Karavanov A.A., Ustinov I.Yu.</i>	62
COMPETENCE-BASED CONTROL EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS OF MEDICAL HIGH SCHOOL	
<i>Knyshova L.P., Artyukhina A.I., Fedotova Yu.M., Orekhov S.N., Matveev S.V.</i>	80
TRAINING: PRINCIPLES, FUNCTIONS, AND PATTERNS	
<i>Kozlov O.A.</i>	86
THE DIALECTIC OF EMOTIONAL AND RATIONAL EFFORTS IN THE CLASSROOM	
<i>Kotlova T.B., Grishina E.S.</i>	90
COGNITIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION	
<i>Kublitskay Yu.G.</i>	95
TRAINING RESULT AS A COMPONENT OF TRAINING ACTIVITY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION'S STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING	
<i>Kudrina E.V.</i>	98
THE IMPACT OF ECONOMIC COMPETENCE ON PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT TEACHER	
<i>Kuznetsova N.I.</i>	107

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF READINESS OF THE TEACHER TO THE REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN THE CONCEPTUAL CATEGORY FIELD «PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE»	
<i>Lukyanova M.I.</i>	110
TEACHING STUDENTS THE PRINCIPLES OF TIME MANAGEMENT	
<i>Petrova A.S.</i>	124
FORMATION OF CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS	
<i>Plekhanov E.M., Lobanova O.B., Kazakova T.V.</i>	128
FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION HAVE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	
<i>Sadvakassova N.A.</i>	141
ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF MASTER'S STUDENTS	
<i>Stepanova O.A., Yermolenko M.V., Zolotov A.D., Koztayeva U.P., Kassymov A.B.</i>	146
HUMANIZATION MILITARY EDUCATION AS A BASIS OF INCREASE OF GENERAL AND PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE OFFICER	
<i>Tsareva N.A.</i>	150
THE IMPORTANCE OF IMAGINATIVE LITERATURE FOR THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF PROFESSIONAL SOLDIERS	
<i>Tsareva N.A., Grishina E.S.</i>	155
PROFESSIONAL STANDARDS IN TRAINING FOR THE CATERING INDUSTRY	
<i>Chugunova O.V.</i>	161
THE DESIGN PROCESSES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS, PROVIDING TRAINING FOR SCHOOL CHILDREN, GROUPS AT RISK FOR VIOLATIONS OF LETTERS	
<i>Sherstobitova V.A.</i>	169
FEATURES OF PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION CHILDREN AT PRESCHOOL AGE	
<i>Shustova L.P.</i>	173

УДК 378

КАК ПОСТРОИТЬ ЭФФЕКТИВНУЮ СИСТЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ?

Аносова Н.А.

*ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»,
Йошкар-Ола, e-mail: anosovana@volgatech.net*

На основе анализа теоретического и практического материала по проблемам оценки качества дополнительных профессиональных программ, на основе сравнительно-сопоставительного анализа отечественного и зарубежного опыта проведения экспертных процедур, учета мнения провайдеров и потребителей, всех заинтересованных сторон системы ДПО, при реализации профессионально-общественной экспертизы ДПО и технологий его оценивания, с учетом разрабатываемой «Концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации» сформулированы предложения по совершенствованию качества дополнительных профессиональных программ. В статье рассматриваются предложения по совершенствованию качества дополнительных профессиональных программ с участием субъектов системы ДПО. Систематизированы мотивационные механизмы участия работодателей в оценочных процедурах качества дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, дополнительные профессиональные программы, оценка качества дополнительного профессионального образования, мотивационные механизмы

HOW DID TO BUILD AN EFFECTIVE SYSTEM OF EVALUATION OF QUALITY OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA?

Anosova N.A.

Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, e-mail: anosovana@volgatech.net

Based on the analysis of theoretical and practical material on evaluation of quality of further professional programmes, on the basis of comparative analysis of domestic and foreign experience of carrying out expert procedures, taking into account the views of providers and consumers, all stakeholders of the FPE, the implementation of public expert evaluation further professional programmes, identified best practices in the evaluation of quality of further professional education and technology evaluation subject to develop «The concept of continuous adult education in the Russian Federation», is proposal for improving the quality of further professional programmes. The proposals for the improvement of quality of further professional programmes with participation of subjects of the FPE are formulated. Motivational mechanisms of involvement of employers in evaluation procedures quality continuing education are systematized.

Keywords: further professional education, further professional programmes, evaluation of quality of further professional education, motivational mechanisms

В настоящее время потребителями наиболее востребованы программы дополнительного профессионального образования, которые разрабатываются и реализовываются в институциональном взаимодействии образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, корпоративных университетов, работодателей и их объединений и организаций, осуществляющих независимую оценку качества [4, 5].

Компании не занимаются профессиональным развитием сотрудников по причине того, что не всегда анализируют собственные потребности в кадрах, и ввиду того, что отсутствуют подходящие предложения от образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования. Однако востребованность программ повышения квалификации/профессиональ-

ной переподготовки у всех субъектов системы ДПО – один из важнейших показателей эффективности деятельности организационно-среднего профессионального образования [7].

Как построить эффективную систему непрерывного образования в России и что нужно сделать, чтобы дополнительные профессиональные программы (далее ДПП) стали востребованными всеми субъектами системы ДПО? Кто и какими инструментами может оценить качество данных программ [1, 2, 3]?

На основе анализа теоретического и практического материала по проблемам оценки качества ДПП, на основе сравнительно-сопоставительного анализа отечественного и зарубежного опыта проведения аккредитационных процедур, учета мнения провайдеров и потребителей, всех заинтере-

сованных сторон системы ДПО, при реализации институционального механизма профессионально-общественной экспертизы и аккредитации ДПП, выявленных лучших практик в системе оценки качества ДПО и технологий его оценивания, с учетом разрабатываемой «Концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации» попытаемся сформулировать предложения по совершенствованию качества ДПП на основе ценностно-смыслового взаимодействия субъектов системы ДПО [6]. К 2017 году доля работников, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку, должна вырасти примерно на 35% – до 47%. Особо хочется подчеркнуть необходимость создания на отраслевом и национальном уровне независимых институтов, отвечающих за разработку профессиональных стандартов и экспертных (аккредитационных) процедур, за проведение квалификационных экзаменов и выдачу профессиональных сертификатов [9].

Практика показывает, что наиболее востребованы такие ДПП, которые разработаны и реализованы в тесном сетевом взаимодействии образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, представителей бизнес-сообщества, корпоративного сегмента образования и организаций, осуществляющих независимую оценку качества. Образовательные организации высшего и среднего профессионального образования, реализующие программы непрерывного образования, должны совершенствовать не только механизмы живого, очного обучения, но и развивать образовательные порталы [8, 10].

Важно формировать у *сотрудников образовательной организации*, разрабатывающих и реализующих ДПП, единое видение уровня реализации ДПП через постоянное повышение квалификации в системе оценки качества образования и технологий его оценивания, в результате чего сотрудники будут:

- иметь представление о целях и задачах в области оценки качества ДПП, прописанных в нормативно-правовых актах;
- иметь представление о лучших отечественных и зарубежных практиках оценки качества ДПП непрерывного профессионального образования (Болонский и Копенгагенский процессы, Европейские инструменты оценки качества профессионального образования и обучения);
- уметь структурировать свои знания по вопросам оценки качества образования (лицензирование, профессионально-общественная экспертиза и аккредитация, мони-

торинг и контроль (надзор) качества образования);

- уметь применять теоретические знания по нормативно-правовой и информационно-методической документации по вопросам оценки качества ДПП в практической деятельности;

- изучать и обмениваться практическим опытом по разработке аналогичных ДПП и их реализацией в других образовательных организациях региона, страны.

Сотрудники образовательной организации должны быть активно вовлечены в принятие стратегических решений в процессе разработки и реализации ДПП; участвовать в составе рабочих групп при подготовке к внешней экспертизе качества ДПП; проходить регулярные стажировки в области оценки качества ДПП; повышать уровень информатизации ДПП, достаточности практики использования современных информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов.

Необходимо формирование организационных, методических, аналитических и профессиональных компетенций, которые составляют основу профессиональной подготовленности сотрудников образовательной организации к экспертизе качества программ ДПО, включая соответствие профессионального опыта преподавателей профилю специальности:

- Формирование организационной компетенции предусматривает актуализацию целей, миссии и задач образовательной организации в системе гарантии качества образовательных услуг, подготовку образовательной организации к экспертизе качества образования, разработку внутренней системы качества и обеспечение ее стабильного функционирования.

- Формирование аналитической компетенции предусматривает систематизацию научно-методической, нормативно-правовой и профессиональной информации, подготовку аналитических материалов для управления процессами образовательной деятельности в образовательной организации для совершенствования оценки качества ДПП.

- Формирование методической компетенции предусматривает применение действующей нормативно-правовой документации по оценке качества образования в образовательной организации, разработку методической документации, методического обеспечения и методического сопровождения по оценке качества ДПП.

- Формирование профессиональной компетенции предусматривает знание нормативно-правовой базы, документации по

оценке качества ДПП, умение применять теоретические знания в практике экспертной деятельности; обладать экспертным мышлением, комплексными навыками по проведению процедуры экспертизы ДПП.

Руководство образовательной организации должно вести постоянную работу по развитию внутренней экспертной среды через:

- Создание внутренней экспертной среды, которая положительно мотивирует сотрудников на все изменения в образовательной среде (внутренняя экспертиза программы на предмет отраслевой ориентации, учета отраслевой специфики в структуре и содержании программы;

- Формирование мотивации у сотрудников к нововведениям, способствующим совершенствованию качества образовательных услуг;

- Создание информационной открытости и прозрачности процедуры экспертизы программ (внутренней и внешней) для сотрудников организации (официальный сайт вуза, электронные рассылки, реестры аккредитованных программ, курсы подготовки экспертов в вузе);

- Рассмотрение путей и средств независимой и добровольной проверки/аккредитации предоставляемых услуг в области образования и обучения;

- Развитие сотрудничества образовательной организации с компаниями-работодателями по направлениям подготовки (целевая подготовка специалистов, участие работодателей в учебном процессе на уровне проведения теоретических и практических занятий, организации стажировок, трудоустройстве, участие в разработке учебных планов и рабочих программ дисциплин, участи в экспертизе и аккредитации программ);

- Проведение мониторинга востребованности выпускников ДПП на рынке труда;

- Развитие институциональных механизмов в системе гарантии качества ДПП с участием потребителей;

- Создание прозрачной, открытой системы информирования граждан об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление и достоверность информации.

Аккредитующая организация, уполномоченная работодателями, их объединениями, должна поддерживать официальное признание в стране и за рубежом; иметь высокую деловую репутацию и пользоваться доверием широкой общественности; иметь независимый статус и автономную ответственность за экспертную деятельность; за качество и результаты экспертизы; соблюдать условия, при которых никакие третьи

стороны (государственные органы, образовательные организации, министерства и другие заинтересованные лица) не могут повлиять на процедуру и результаты экспертизы (рекомендации, заключение и Отчет внешней комиссии и т.д.); обеспечивать информационную открытость (регулярно обновляемый официальный сайт аккредитующей организации, СМИ и т.д.); доступность информационно-методических материалов, регулирующих экспертную деятельность (Показатели и критерии для экспертизы ДПП ДПО, Положения, Руководства, Методические рекомендации, Программы подготовки экспертов и т.д.); прозрачность процедуры экспертизы ДПП.

Организация должна иметь адекватные материально-технические, финансовые и человеческие ресурсы, которые позволяют обеспечить эффективную и результативную работу аккредитующей организации; внутреннюю политику гарантии качества; независимый орган для принятия решения по признанию уровня и качества ДПП (Аккредитационный совет, Экспертный совет и т.д.); обеспечивать функционирование системы обратной связи и системы последствий со всеми заинтересованными сторонами по процедуре и результатам экспертизы; вырабатывать механизмы институционального сотрудничества между органами, занимающимися обеспечением качества.

Профессионально-общественная экспертиза ДПП предполагает необходимость создания мотивационных механизмов участия *работодателей* в оценке качества ДПП.

Государственные механизмы включают: совместную разработку нормативной базы; привлечение работодателей к социальному партнерству; предоставление государственных субсидий работодателям, создающим дополнительные учебные места для производственного обучения и обучения на рабочем месте; создание корпоративных университетов; создание базовых кафедр при предприятиях; предоставление ссуд для организации курсов переобучения и переподготовки высококвалифицированных работников; выделение государственных дотаций на обучение на рабочем месте; налоговые льготы предприятиям.

Социальные (общественные) механизмы включают: включение работодателей в состав рабочих групп по разработке программ; привлечение работодателей к согласованию и экспертизе программ и учебных планов на этапе их разработки и апробации; участие работодателей в учебном процессе образовательной организации; участие в работе аттестационных и экзаменацион-

ных комиссий; привлечение работодателей к оценке профессиональных и общекультурных компетенций выпускников программы; проведение образовательными организациями опросов работодателей по специально разработанным анкетам; создание специализированной экспертной среды; отбор, обучение и сертификация работодателей; институционализация деятельности экспертов-работодателей.

Кроме того, необходимо формировать мотивационные механизмы, которые учитывали бы как материальную, так и нематериальную (моральную) мотивацию участия работодателей в оценке качества образования. Мотивационные механизмы должны основываться на потребностях рынка труда и рынка образовательных услуг и обеспечивать максимальное их совпадение; сочетать материальную и нематериальную заинтересованность представителей рынка труда в качестве образования; содействовать конкурентоспособности, востребованности образовательных программ на рынке труда; стимулировать работодателей финансировать программы непрерывного профессионального обучения (программы повышения квалификации, программы профессионального обучения и др.); обеспечивать активное участие работодателей в Попечительских советах образовательных организаций и др.

Участие работодателей в процедурах оценки качества образования повышает их престиж и уважение на рынке труда и в обществе; предоставляет уникальную возможность непрерывно совершенствоваться и быть вовлеченным как в производственный процесс, так и в образовательный; предоставляет возможности продвижения по карьерной лестнице через обучение по программам подготовки экспертов и дальнейшую сертификацию. Немаловажно получение морального удовлетворения от профессионально выполненной экспертизы, которое подкреплено признательностью и благодарностью образовательной организации.

Таким образом, потребителями наиболее востребованы программы непрерывного профессионального образования, которые разрабатываются и реализовываются в институциональном взаимодействии образовательных организаций высшего и среднего

профессионального образования, корпоративных университетов, работодателей и их объединений и организаций, осуществляющих независимую оценку качества. Необходимо совершенствовать мотивационные механизмы участия работодателей в оценке качества образования, вырабатывать у работодателей чувство ответственности и стремление к активному участию в оценке качества образования, формировать убежденность в том, что их участие целесообразно и значимо как для рынка труда, так и для образовательной организации. Чем активнее работодатели будут участвовать в разработке и оценке программ на этапе подготовки специалистов, тем качественней будет подготовлен специалист, меньше потребуются усилия работодателя его в доучивании или переучивании, а значит, налицо экономия времени и средств работодателя.

Список литературы

1. Анищенко Н.Н. Формирование единых требований для оценки качества ДПО // ДПО в стране и мире. – 2013. – № 6 (6). – С. 1–5.
2. Аносова Н.А., Мотова Г.Н. Почему государство отказывается аккредитовывать программы ДПО? // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 62. – С. 83–85 (0,2 п. л.).
3. Гукова А. . Экспертиза качества программ дополнительного профессионального образования // Аккредитация в образовании. – 2014. – № 3. – С. 77–79.
4. Дьяконов С.Г. ДПО в структуре исследовательского университета // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 18–32.
5. Коршунова Н. Корпоративная подготовка и государственная система профессионального образования: вместе или вместо? // Профессиональное образование и рынок труда. – 2013. – № 3. – С. 22–23.
6. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксёнова Н.М. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии. – М.: РИО ТК им. Коняева, 2009 – 131 с.
7. Петров Ю.Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы. Монография / Ю.Н. Петров. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 333 с.
8. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: моногр. / под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб., 2010.
9. Ткаченко Е.В. Управление качеством профессионального образования в условиях социального партнерства // Качество профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы межрегион. научно-практич. конф. – Кемерово, 2004. – С. 8–13.
10. Хайруллина Э.Р. Кластер как функциональная модель профессионального образования // Проблемы управления качеством образования в вузе: материалы всерос. научно-практич. конф. – Пенза, 2006. – С. 57–60.

УДК 376.3

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аринова К.Н., Кударина А.С.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: arinova_96@mail.ru

Цель данной работы – роль компьютерных технологий в развитии и обучении детей с нарушениями зрения. Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач: Рассмотреть значение компьютерных технологий в развитии и обучении детей с нарушениями зрения; Проанализировать особенности использования компьютерных игр для лечения, коррекции и профилактики зрительной патологии. В данной статье рассмотрено что, компьютерные технологии обучения – процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. В таких условиях для учителей специальных образовательных учреждений является крайне важно обучить детей с особыми образовательными потребностями пользоваться различными технологиями с одной стороны, а с другой направить компьютерные технологии на развитие и коррекцию детей. На основе изучения установлено что, в коррекционной школе невозможно требовать от ребенка с особыми образовательными потребностями адекватного «саморазвития» и им нужны «особые» условия обучения и воспитания. В статье проанализировано что, применение разнообразных компьютерных технологий способствует эффективной коррекции нарушений и создает особую «терапевтическую» среду, стимулирующую развитие личности каждого ребенка, позволяет использовать новые «обходные пути» в обучении. Подводя итоги можно сказать, что с помощью новых компьютерных технологий и современных программ дети с ограниченными возможностями здоровья получают основные навыки в работе с компьютерным оборудованием.

Ключевые слова: компьютерные технологии, коррекция, ребенок с особыми образовательными потребностями, обходные пути

THE ROLE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT AND EDUCATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Arinova K.N., Kudarina A.S.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician E.A. Buketov, Karaganda e-mail: arinova_96@mail.ru

The aim of this work is the role of computer technologies in the development and education of children with visual impairments. Achieving this goal involves the following tasks: To examine the significance of computer technology in the development and education of children with visual impairments; To analyze the usage of computer games for the treatment, correction and prevention of visual disorders. This article describes what computer technology learning это processes of preparation and transfer of information to the learner, the implementation of which is the computer. In such circumstances, for teachers of special educational institutions is of utmost importance to teach children with special educational needs to use different technologies on the one hand, and on the other to send computer technology to the development and correction of children. Based on the study established that, in a correctional school cannot require a child with special educational needs adequate «self-development» and they need «special» conditions of training and education. The article analyzes what the use of a variety of computer technology contributes to the effective correction of violations and creates a special «therapeutic» environment, stimulating personal development of each child, allows you to use the new «workarounds» in training. Summing up we can say that with the help of new computer technologies and modern programs children with disabilities receive basic skills in working with computer equipment.

Keywords: computer technology, correction, a child with special educational needs, workarounds

Стремительное развитие компьютерных технологий приводит к их широкому внедрению во все структуры общества и государства, в том числе в сферу образования. Традиционные для методики обучения демонстрационные и иллюстративно-объяснительные формы предоставления информации постепенно заменяются современными мультимедийными, объединяющими различные форматы текста, звука, графики и видео. Глобальные компьютерные сети Интернет предоставляют огромные возможности для самых разнообразных

способов коммуникации. Компьютерные технологии позволяют и стимулируют учащихся к активным, самостоятельным формам приобретения знаний, по возможности, автономному поиску и работе с информацией, тем самым повышая творческую и интеллектуальную составляющие учебной деятельности.

Компьютерные технологии становятся одним из основных средств обучения, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями открывая им новые перспективы и предоставляя возможность

получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования.

Существенно облегчается процесс коммуникации и взаимодействия, причем для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить им взаимодействие и общение с окружающим миром.

В настоящее время в специальной педагогике применение компьютерных технологий рассматривается в качестве одного из эффективных средств обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

К моменту появления ИКТ в специальных школах, уже имелся опыт их применения в массовых школах (в основном на уроках информатики). Но по ряду причин этот опыт не мог быть использован в условиях специальной школы:

Применение ИКТ в образовании имеет два основных аспекта: компьютер как предмет изучения и компьютер как средство образования, а в специальных школах – еще и средство коррекции.

Новые средства специального образования, основанные на компьютерных технологиях, могут и должны применяться для удовлетворения особых образовательных потребностей детей, для более эффективного решения собственно коррекционных и образовательных задач обучения, его качественной индивидуализации. Они открывают возможность постановки новых дидактических задач, которые невозможно эффективно решить при помощи традиционных средств обучения.

Введение компьютерных технологий в контекст обучения предполагает, что использование их уникальных возможностей во всех областях специального образования будет подчинено задаче максимально возможного развития ребенка, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии, вторичных по своей природе.

Компьютерные технологии расширяют арсенал средств педагога, помогая достраивать те условия обучения, которые необходимы для решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы при помощи традиционно применяемых средств.

Преимущества компьютера как инструмента специального обучения школьников состоят в том, что с его помощью становится возможным:

- мотивировать детей к трудным для них видам деятельности;
- моделировать предметное содержание сложных и скрытых от непосредственного

наблюдения объектов познания в любых необходимых знаковых формах, свободно переходя от одной к другой: осуществлять не только последовательное, но и параллельное моделирование одного и того же предметного содержания в наглядной форме и с помощью речи, переходить от одного способа к другому;

- моделировать продуктивные виды групповой и индивидуальной деятельности детей (конструирование, экспериментирование, прогнозирование, классификация и др.);

- вводить дополнительные визуальные динамические опоры для анализа ребенком собственной деятельности в режиме реального и отсроченного времени;

- осуществлять возможность индивидуальной деятельности в условиях группового обучения;

- осуществлять постоянный контроль за действиями учащихся;

- возможность создавать игровую среду с учетом коррекционных задач ;

- расширять возможности качественной индивидуализации специального обучения.

Преимущества компьютера могут плодотворно использоваться в различных областях специального образования: специфичных и неспецифичных, традиционных и инновационных. Применительно к каждой области должна быть обоснована необходимость включения компьютерных технологий для расширения развивающих и коррекционных задач обучения детей с определенными нарушениями в развитии, определены их функции и место в целостной системе педагогической работы. Для этого анализируются объекты познания детей в данной предметной области, развивающие и коррекционные задачи, содержание и формы продуктивной деятельности, необходимые для их освоения. Такого рода анализ позволяет понять, какими функциональными возможностями должны обладать средства обучения. С этих позиций оценивается, насколько необходимо дополнять традиционные средства информационными технологиями, а если необходимо, то какие функции им предписываются и какое место они должны занимать в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей в данной предметной области.

Компьютерные технологии эффективны при организации тренировочных упражнений, так как даже при многократном выполнении упражнения на компьютере с целью формирования определенного навыка у детей сохраняется устойчивый интерес к процессу их выполнения.

Многие программы для массовых школ применяются и в специальном образовании.

Также существуют программы, специально разработанные для детей с отклонениями в развитии. Но их мало. Адаптацией, анализом, подготовкой к использованию и созданием новых программ вот что нужно сейчас развивать. Компьютерные игры, используемые педагогами, направлены, прежде всего, на обучение и развитие дошкольников. Так, в процессе тренировочных игровых заданий дети младшего возраста обучаются фиксировать взор. Игровые компьютерные программы, применяемые в процессе медико-педагогической реабилитации имеют большое значение для формирования моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов. Развитие указанных навыков вызывают разнообразные перемещения изображений на экране компьютера, за которыми ребенок следит глазами.

Правильность решения игровой задачи зависит от того, как быстро ребенок сможет научиться движениями нужной клавиши (щелчком нужной кнопки мыши) провести изображение на экране в нужном направлении. Так, совершенно естественно, без дополнительных специальных занятий, развивается необходимая зрительно-моторная координация.

Решение ребенком игровых задач посредством компьютерных технологий способствует развитию психических процессов: мышления, внимания, произвольности поведения. Опыт практической медико-педагогической работы доказывает, что лишь достигнув достаточного уровня развития психических процессов у ребенка можно повысить результативность лечения зрительных заболеваний и закрепить эти результаты. Так же в процессе обучения важно учитывать игровую мотивацию, сопровождающую лечебно-профилактическую работу педагогов и врача-офтальмолога. Стремление к игре помогает ребенку без лишних усилий осуществлять лечение и коррекцию зрительной патологии. Интерес, который вызывают занятия на компьютере, лежит в основе формирования таких важных для процесса лечения и коррекционно-развивающего обучения структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, развитие зрительно – моторной координации.

Обучение и воспитание в детских садах для детей с нарушениями зрения направлено на раннюю коррекцию и компенсацию вторичных отклонений, осуществлению лечебно-восстановительной работы по исправлению нарушений зрения, а также успешную подготовку детей к обучению в школе. Успешность решения всех этих

задач зависит от решения их в тесной взаимосвязи. Таким образом, одной из специальных задач коррекционно-воспитательной работы в детских садах с нарушением зрения является развитие способов зрительного восприятия, зрительной ориентации при активном упражнении и активизации зрительных функций.

Для развития зрительного восприятия, активизации зрительных функций необходимо использовать все виды детской деятельности: игру, труд, занятия и бытовую деятельность. Это обеспечит детям формирование практических навыков и умений пользоваться неполноценным зрением для удовлетворения различных жизненно важных потребностей. Проведение же специальных игр и упражнений для развития зрительного восприятия вне определенной деятельности нецелесообразно, так как ведет за собой не только к дополнительной нагрузке на детей и их утомлению. При этом ребенок не получает конкретных навыков и умений использования зрительной информации. Детям с нарушением зрения необходима система специальных занятий.

В систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять новые компьютерные технологии. В сочетании с традиционными средствами коррекционного воздействия они способствуют развитию психических процессов у детей, развитию зрительного восприятия, зрительных функций, развитию личности ребенка в целом, повышению качества его обучения.

Использование компьютерных технологий в дошкольном образовании детей с нарушениями зрения обладает многомерной педагогической эффективностью, так как:

- выступает в качестве начальной ступени в процессе подготовки ребенка к овладению информационной деятельностью. Обеспечивая усвоение элементарных умений использования компьютеров и преемственность между дошкольным информационным образованием и становящимся обязательным изучением информатики в начальной школе;

- обеспечивает дополнительные условия совершенствования предметных знаний и умений дошкольников. Повышения уровня их развития за счет неосуществимой для традиционной организации индивидуализации обучения.

Коррекция и восстановление зрения – вот главная задача. Этот процесс становится более успешным, когда в дело вступают компьютерные технологии. Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, может служить и мощным техническим средством обуче-

ния и играть роль незаменимого помощника в деле коррекции зрительных функций таких, как повышение остроты зрения, развитие прослеживающих функций глаз, развитие подвижности глазных мышц, цветовосприятие, развитие бинокулярного зрения, слияния, совмещения.

Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, повышают интерес детей к обучению, активизируют их познавательную деятельность, улучшают процесс усвоения материала и способствуют развитию образного мышления. Компьютерные программы также вовлекают детей в развивающую деятельность, ставя перед ребенком и помогая ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и ведущую для дошкольника деятельность – игру в процессе индивидуального обучения.

Применение компьютерных технологий делает занятие привлекательным и по-

настоящему современным, вызывает у детей эмоциональный подъем. Компьютерные технологии становятся средством для обучения важным аспектам коммуникации, необходимой для совместной деятельности ребенка с педагогом и его сверстниками.

Список литературы

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М., 1994. – 116 с.
2. Балафанов Е.К., Каймин В.А. О международных стандартах образования в области информатики. – Дистанционное образование. – 1997. – № 4.
3. Нургалиева Г.К., Тажигулова А.И. Индикаторы оценки внедрения ИКТ в организациях образования. – НЦИ, Алматы. – 66 с.
4. Быкова Л.М., Вишневская Е.Е. Методика развития речи глухих школьников в младших классах: Учеб. пособие. – Л.: Просвещение, 1979. – 92 с.
5. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в разных областях специального образования: Дис. д-ра пед. наук. – М., 2005. – 381 с.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Галацкова И.А.

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: irina9079@mail

Данная статья представляет собой описание теоретических аспектов формирования личностных результатов образования учащихся в условиях здоровьесберегающей образовательной среды. На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы выделены основные подходы определению понятий «среда», «пространство», «образовательная среда» особенности здоровьесберегающей образовательной среды. Для достижения личностных образовательных, результатов необходима комфортная развивающая здоровьесберегающая образовательная среда. Образовательная среда трактуется как целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется теми конкретными задачами, которые школа ставит и реально решает в своей деятельности; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном развитии детей, которого она позволяет достичь. Социально-педагогическими задачами здоровьесберегающей образовательной среды являются: становление личности ученика, осознавшего собственную самооценку, способного планировать собственную жизнь в соответствии с целями жизни, осуществлять выбор, принимать решения, умеющего самостоятельно добывать знания, жить и работать в разновозрастном коллективе, уважать другую личность.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная среда, личностные результаты образования, личностное развитие

FORMATION OF PERSONAL EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Galatskova I.A.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, e-mail: irina9079@mail.ru

This article is a description of the theoretical aspects of the formation of personal educational outcomes of students in the context of a health-preserving educational environment. On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature highlights the main approaches the definition of «environment», «space», «educational environment» features of the health-preserving educational environment. To achieve personal educational results necessary comfortable educational environment. Educational environment is treated as an integral quality characteristic of the internal life of the school, which is determined by the specific goals that the school sets and really decides in its activities, which manifests itself in the choice of means by which these problems are solved; substantial estimated effect on the personal development of children, which it allows to achieve. Socio-educational challenges of a health-preserving educational environment are: the development of student's personality, realizing their own inherent value, able to plan their lives in accordance with the purposes of life, to make choices, to make decisions, able to independently acquire knowledge, to live and work in mixed-age team, to respect another person

Keywords: health-saving educational environment, personal learning outcomes, and personal development

Для определения сущности здоровьесберегающей образовательной среды как фактора формирования личностных результатов образования учащихся необходимо рассмотреть компоненты понятия «образовательная среда».

Родовым для понятия «образовательная среда» является понятие «среда». В науке нет его однозначного определения. Слово «среда» буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посередине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. Английское слово «medium» также означает одновременно «среда» и «посредник» [9]. По-английски

одно из значений понятия «среда» выражается словом «context» – контекст [9]. В «Толковом словаре русского языка» СИ. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее переносное значение «среды» – «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» [11].

Современная философия образования на уровне общей характеристики понятий рассматривает среду как субстанцию, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами.

Философская категория «пространство» как «порядок расположения одновременно сосуществующих объектов» [17] достаточ-

но полно исследована каждой философской школой, вносящей свое понимание этой категории. Но есть и общие позиции, позволяющие обнаружить в категории «пространство» важные характеристики, объясняющие и многие проявления среды. Пространство является формой бытия и как форма бытия ориентирует человека на взаимодействие как внутри пространства, если оно ограничено, так и вне его. Взаимодействие проявляется через событие, то есть определяет связь с категорией времени. Пространство по своей сути задает внешний масштаб, исходную ориентацию и обуславливает более конкретные пространственные движения. Выражая смысл понятий «порядок», «расположение» одновременно существующих в нем объектов, пространство в контексте синергетики можно представить как сочетание хаоса и порядка. Следовательно, при нашем рассмотрении здоровьесберегающей образовательной среды мы представляем, что пространство может быть как самоорганизующимся, так и организуемым, а значит, порядок, взаимосвязи возможно устанавливать в соответствии с определенными целями; например, в соответствии с целью обеспечения доступности образования для учащихся с разными образовательными потребностями, индивидуальными особенностями и возможностями, создания условий для личностного развития учащихся.

Современная философия отрицает детерминированность образования личности социумом, в т.ч. средой, т.е. рассматривает среду как решающий (важный), но не единственный фактор индивидуального развития, представляя ее как сложную систему, включающую человека, который в своей деятельности активизирует, строит те или иные элементы среды и тем самым эмпирически создает ее для себя. Акцент делается на выделении более сложной, многообразной, противоречивой, взаимозависимой и, что очень важно, не плоскостной, а пространственно-объемной связи индивида с окружением.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большой мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия.

Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с нею в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния, изучение данной проблемы имеет давнюю традицию в психологических исследованиях. Диапазон концептуальных представлений располагается

между двумя полюсами: признание жесткой зависимости, средовой обусловленности психической организации человека, с одной стороны, и признание приоритета внутренней сущности личности, с другой, общим для всего континуума психологических исследований является признание прочных взаимосвязей человека и окружающей его природной и социальной действительности.

Важно, что среда включает в себе возможности, которые могут стать реальностью при условии активности человека. Категория возможности подчеркивает активное начало человека-субъекта в освоении окружающей среды.

Ведущую роль в отношениях человека с миром играют те, которые определяются его принадлежностью к социальной системе. Общество является для индивида той системой, в рамках которой его связи и отношения с другими индивидами выступают как существенные и необходимые условия его существования и развития. Конкретный человек является компонентом многих подсистем общества и включен во многие стороны их развития, при этом – различным образом. Это обуславливает и многообразие его качеств. Позиция, которую занимает человек, определяет направленность, содержание и способы его деятельности, а также сферу и способы общения его с другими людьми, что в свою очередь влияет на развитие психологических свойств его личности. Психологические свойства личности вне системы взаимоотношений, в которую эта личность включена, просто не существуют. Важно отметить, что социальная среда не только формирует психологические свойства личности, но и определенным образом влияет на развитие психических процессов.

Одним из важнейших механизмов социализации современного человека является образование, представляющее иерархию целей, задач, приоритетов обучения и воспитания подрастающего поколения, являющееся призмой преломления интересов общества. В современной психолого-педагогической науке образование рассматривается в нескольких планах: как образовательная система, как образовательный процесс, как образовательная деятельность, как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда.

Педагогический процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда». Качество данного окружения является существенным фактором, влияющим на развитие и становление участников образовательной среды.

Понятие «образовательная среда школы» разрабатывается в последние десятилетия и отечественными, и зарубежными учеными, и рассматривается авторами с разной полнотой отражения сути. И.М. Улановская предлагает рассматривать образовательную среду как целостную качественную характеристику внутренней жизни школы, которая определяется теми конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь [13]. С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин и др. трактуют понятие «образовательная среда образовательного учреждения» как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть [7].

В.А. Красильникова использует в описании понятия образовательная среда такие характеристики, как целостность, многоаспектность, системность, социально-психологическая реальность, материальные и духовные условия образовательной деятельности, совокупность необходимых психолого-педагогических условий для погружения человека в поток целенаправленно подготовленной информации и способов ее представления к изучению, всестороннему развитию личности [6]. Исследователи анализируют образовательную среду с разной полнотой раскрытия понятия. В.А. Козырев рассматривает образовательную среду в широком смысле как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, в узком – как системообразующий фактор конкретной образовательной системы [5]. А.В. Хуторской раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности [19]. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образующейся личности является преломление внешних условий через опыт учащегося как результат его деятельности. Поскольку ядром образования является личностный рост образующегося, задача педагогов состоит в организации культуросообразного и природосообразного взаимодействия школьника с создаваемыми условиями.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды – как фактора образования. Среда определяется по-разному, например, как совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни; или как все то, что окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта; либо в качестве предмета, либо как средство, либо как условие.

Основные признаки, уровень, тип и структура образовательной среды дают возможность разносторонне охарактеризовать данную психолого-педагогическую реальность и сформулировать определение, позволяющее ее описать.

В определении можно исходить из:

- теории отношений В.Н. Мясищева, в которой категория «отношение» определяется как избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности;

- системы представлений экологической психологии, рассматривающей школу как «социоэкологическую систему» и определяющую образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»;

- антропологического принципа в психологии развития, позволяющего утверждать, что психологической сущностью данной системы является взаимодействие обучающего и обучаемого, создающих базовую составляющую образовательной среды, которая влияет как на обучение, так и на воспитание.

Таким образом, образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение. Психологической сущностью образовательной среды является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

В своем практико-ориентированном раскрытии данное определение должно быть дополнительно уточнением характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личностей участников учебно-воспитательного

процесса. Как образно пишет А. Маслоу: «...именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации, она, подобно доброму наставнику, отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право, следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей».

Что является существенным признаком благоприятной (для личностного развития) среды? По нашему мнению, таким признаком может выступать её здоровьесберегающий характер.

Здоровьесберегающие аспекты образовательной среды неразрывно связаны с её существенными особенностями, раскрываемыми в многообразии научно-гуманитарного подхода.

Как «способ формирования человека внутри общества» (Дж. Саймон), образовательная система представляет собой содержательное взаимодействие ее субъектов, пребывающих в формальных (школьные классные группы, методические объединения учителей, педагогический совет, администрация и т.д.) и неформальных (педагоги, школьники, управленцы, родители) объединениях (сообществах) [2; 3].

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье школьников, относят перегрузку учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагогов и школьников, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др.

Образование – процесс гармоничный. Здоровье в широком смысле этого слова выступает и как одна из целей в процессе получения образования, и как средство достижения «высокой гармонии», и к тому же, как индикатор правильности выбора пути и как условие развития личности. При такой постановке вопроса необходимо рассматривать фактор здоровья в проектном контексте, поверяя им все стороны жизни ребенка.

В условиях современного глобального духовно-экологического кризиса, одним из проявлений которого является продолжающееся ухудшение здоровья человечества, возникает естественный всевозрастающий интерес к проблеме здоровья в ее общенаучном и философско-антропологическом измерениях. Понимая под здоровьем объективное и субъективное чувство полного физического, психического и социального комфорта, многие известные ученые от-

мечают, что здоровье человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения [2; 3].

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития предъявляют все новые, более высокие требования к человеку и его здоровью. Ряд кризисных явлений в социальной сфере способствовал изменению мотивации образовательной деятельности у детей разного возраста, снизил их творческую активность, замедлил их физическое и психическое развитие, вызвал отклонения в социальном поведении. В силу этих причин проблемы сохранения здоровья взрослых и детей становятся особенно актуальными во всех сферах человеческой деятельности и особенно остро – в образовательной области, где вся практическая работа, направленная на укрепление здоровья детей путем совершенствования службы здравоохранения, не принесла ощутимых результатов.

Г.Ш. Азитова [1] отмечает, что понятие «здоровьесберегающая педагогика» органически входит в структуру понятия «здоровьесберегающая среда», и выделяет основные функции этой педагогики:

- педагогика, не наносящая ущерба здоровью ученика, учитывающая его резервы и пределы познавательных способностей, способствующая расширению диапазона переносимых эмоциональных, физических и информационных факторов учебного труда;

- формирование потребностей и мотивации подрастают ей личности для построения личной стратегии здоровьесберегающей деятельности;

- системообразующим средством оздоровительно-развивающей работы с учащимися является индивидуально-дифференцированный подход;

- ориентация коллектива педагогов в содружестве с родителями на создание условий для становления личности творческой, интеллектуальной, духовной, ориентированной на ценности здоровья;

- построение образовательного процесса с учетом развития и расширения психофизиологических возможностей школьников;

- признание всеми субъектами педагогического процесса положения о том, что здоровый ребенок школьного возраста является не только идеальным эталоном, но и практически достижимой нормой детского развития;

- любое педагогическое воздействие (в современном понимании – взаимодействие) должно стремиться на динамическое состо-

яние сохранения и развития здоровья подрастающего человека, его физических, психических, социальных и духовных функций сообразной природе, обществу и самому себе как в сиюминутном состоянии, так и в будущем.

Рассматривая здоровье учащихся как высшую ценность, мы говорим, прежде всего, о создании комфортной среды для ученика, в которой он может реализовывать все свои возможности, а именно: сохранять свое здоровье, развивать индивидуальные способности, склонности, интеллект, самостоятельность, а также умение осуществлять управление и контроль над собственной здоровьесберегающей деятельностью. Таким образом, определилась приоритетная цель – формирование личностных результатов образования в условиях здоровьесберегающей образовательной среды.

Правильная организация пространства по сбережению здоровья школьника может дать эффективные результаты, только при условии активного взаимодействия всех компонентов среды, так как ученик является субъектом, со своим интересом, мнением, мотивом, поднимаясь на качественно новый уровень сознания – формированию культуры здоровья.

В связи с этим нужно отметить, что создание и формирование здоровьесберегающей образовательной среды зависит от профессионализма и компетентности педагогов, именно они являются генератором в формировании этой среды и примером для подражания учащихся.

Основными компонентами рассматриваемой среды выступают: здоровьесберегающая организация образовательного процесса, семья.

Основной целью и результатом здоровьесберегающей среды является разработка согласованных, прогнозируемых мер, обеспечивающих стабилизацию и сохранение здоровья личности школьника, сформированность навыков здорового образа жизни и культуры здоровья на пути его роста и развития. В этой связи содержание здоровьесберегающей среды направлено на устранение факторов риска здоровью школьников, гуманизацию отношений участников образовательного процесса; нормализацию двигательной активности детей, выбор физиологически обоснованных направлений, оздоровлению учебной и воспитательной деятельности.

Социально-педагогическими задачами здоровьесберегающей образовательной среды являются: становление личности ученика, осознавшего собственную самооценку, способного планировать собствен-

ную жизнь в соответствии с целями жизни, осуществлять выбор, принимать решения, умеющего самостоятельно добывать знания, жить и работать в разновозрастном коллективе, уважать другую личность [10].

Считаем, что основными педагогическими идеями здоровьесберегающей образовательной среды школы должны быть: реализация федерального государственного образовательного стандарта; вариативность образования; индивидуализация процесса образования; личностный подход к каждому ученику; формирование познавательных интересов и потребностей ученика; полная интеграция учебного процесса, внеклассной образовательной и внешкольной деятельности, свобода выбора содержания, форм организации учебной и внеучебной деятельности, успех как социально-педагогическое условие образования [10].

Проектирование здоровьесберегающей среды образовательного учреждения – это развивающийся вариативный процесс, результативность которого зависит от всех субъектов образовательного пространства. Таким образом, грамотно продуманное моделирование здоровьесберегающей образовательной среды может способствовать:

- созданию благоприятных условий для формирования личности школьника, способствующих конструированию его индивидуальной траектории развития;
- формированию новых ценностных установок на здоровый образ жизни, умения и навыками вести такой образ жизни;
- разработка воспитательно-образовательных подходов для каждого учащегося; привлечению родителей к здоровьесберегающей работе в условиях школы;
- согласованные действия педагогического коллектива, медицинского персонала, психологической службы, детских спортивных организаций и воспитанников на основе гуманистического и оптимистического подхода к обучению и воспитанию.

Таким образом, целью здоровьесберегающей образовательной среды является гуманизация образования. Здоровьесберегающая образовательная среда обеспечивает гибкость, вариативность и непрерывность обучения, усвоение требований федерального государственного образовательного стандарта второго поколения всеми обучаемыми; создание условий для самореализации обучаемых в учебной деятельности за счет выбора уровня и организационной формы обучения и контроля; предоставление обучаемым возможностей для личностного развития в сфере профессионального (в том числе и дополнительного) образования и в системе самостоятельной

подготовки; поддержание комфортного социально-психологического климата в учебном и педагогическом коллективах.

Реализация содержательного компонента в адаптивной педагогической системе заключается в овладении четырьмя элементами содержания образования: системой знаний, практическими и интеллектуальными умениями и навыками, компонентами творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к окружающей среде.

Деятельностный компонент образовательного учреждения реализуется в согласовании форм, методов и способов организации учебной деятельности учащихся на каждой ступени обучения, отражает усиление ориентации на овладение новыми образовательными технологиями, личностно ориентированными средствами и направлен на развитие познавательного интереса, потребности в получении качественного образования.

Результативный компонент здоровьесберегающей педагогической системы школы главный акцент в оценке эффективности образовательной деятельности ставит не на планирование и реализацию учебного процесса (содержание учебных планов, учебное время и т.п.), а на результаты образования: предметные, метапредметные и личностные. Центр тяжести все ощутимее смещается с характеристик процесса обучения (разработка учебных программ, академическая успеваемость учащихся) на деятельностный подход с сильной ориентацией на личностную успешность. В этих условиях механизмы обеспечения качества становятся центральной составляющей подобного управления системой здоровьесберегающего образования «по результатам».

В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования отмечается, что конкурентоспособность и безопасность личности и нации определяется сегодня, в первую очередь, не тем или иным уровнем сформированности у учащихся знаний, умений и навыков по различным предметам, а их надпредметными умениями к самостоятельной организации собственной деятельности по решению задач и проблем, готовности к самоизменению, самовоспитанию и саморазвитию [14, 15]. Задача формировать универсальные учебные действия – значит развивать у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), контролировать и оценивать свои

достижения (формировать умение учиться). Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий.

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Креативную личность, способную к аналитической, продуктивной, самостоятельной работе, к принятию нетрадиционных решений в обществе завтрашнего дня можно воспитать, следуя педагогическим принципам доверия, уважения и сотрудничества.

Считаем важным тот факт, что неординарность личности должна учитываться педагогическим коллективом образовательного учреждения, если он заинтересован в создании эффективной системы образования и воспитания будущего поколения на основе принципов личностно ориентированного обучения. Как известно, главная цель такого обучения состоит в содействии становлению и сохранению неповторимой индивидуальности личности каждого обучающегося. Для достижения этой цели у каждого обучающегося в процессе обучения должна быть возможность выбора своей образовательной траектории, возможности успешного продвижения по ней.

Как известно, в процессе учебы и в силу многих индивидуальных различий перед учеником могут возникнуть разного рода барьеры, то есть совокупность факторов, препятствующих его продвижению в учебной деятельности. Чем больше в образовательной среде школы таких барьеров (т.е. низкий уровень адаптивности), тем менее доступны для ученика развивающие возможности данной среды. Следовательно, сделать доступным – значит ограничить или минимизировать влияние на ребенка тех факторов, которые затрудняли бы его доступ к освоению конкретных знаний, или (другой путь) развить в ребенке ресурсы для преодоления возникающих барьеров, чтобы повысить его адаптивные возможности. Сделать доступным – значит, прежде всего, научить приобретать знания. В условиях научно-технического прогресса и развития новых форм экономической и социальной деятельности

наиболее актуальным является сочетание широкого общекультурного образования с глубоким освоением конкретных узкоспециализированных знаний. В современном мире общий культурный уровень является фундаментальным для непрерывного образования на протяжении всей жизни. Сделать доступным – значит, привить вкус к образованию, сформировать отношение к познанию как к ценности. Этот «вкус» и ценностная значимость не могут возникнуть вне познавательной (учебной) деятельности, без включенности в нее. Соответственно, задача школы – приобщить к многообразным формам обучения, – сделать доступными для детского познания различные учебные дисциплины, а для этого между учителем и учеником должен состояться конструктивный диалог [4].

Личностному развитию школьника благоприятствует совокупность физических, социальных и человеческих факторов, формирующих ощущение защищенности и доверия, и способствующих раскрытию и востребованности личностного потенциала подростка, те условия, которые мы определяем как здоровьесберегающую образовательную среду.

Выбор личностных качеств учащихся, приоритетных к развитию и диагностике, обосновывается возможностью их формирования в учебном процессе, а также необходимостью развития у школьников, прежде всего, тех параметров, на которые изначально направленно личностно ориентированное обучение и являются личностными результатами образования при реализации ФГОС.

Излагая идеи личностно-ориентированного обучения, основоположник гуманистической психологии Карл Роджерс подчеркивал, что процесс преподавания (деятельность педагога) представляет гораздо меньшую ценность и значимость, чем процесс учения (деятельность ученика), важность и непреходящую роль которого трудно переоценить. Ценность и осмысленность учения основана на осознании себя субъектом деятельности, соответственно, на самостоятельности, самопознании, саморегуляции. Ученик должен обучаться сам, т.к. учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью [8].

Современное общество востребует граждан, проявляющих достаточно высокий уровень развития личности в аспекте субъектной позиции, творческой активности, предприимчивости и ответственности. Соответственно в качестве

общественно и личностно значимого результата образования рассматривается высокий уровень развития личности выпускника школы.

Сложность, глубинный характер, неоднозначность процессов развития личности учащегося часто в условиях школы приводят к тому, что ребенок сталкивается с проблемами, препятствующими и деформирующими его личностное развитие. В этих условиях учащийся нуждается в специально организованной профессиональной помощи педагога, в педагогическом сопровождении собственного личностного развития.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по вопросам, связанным с педагогическим сопровождением личностного развития учащихся школы, можно сделать вывод о том, что в науке разработаны ключевые идеи, использование которых позволяет детально проработать, обосновать, экспериментально верифицировать процесс педагогического сопровождения личностного развития учащихся в здоровьесберегающей образовательной среде школы.

Список литературы

1. Азитова Г.Ш. Концепции стратегического развития системы образования [Текст] / Г.Ш. Азитова и др.; Красноярск, Изд-во «Научно-инновационный центр», 2012.
2. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006.
3. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории [Текст] / Е.А. Александрова // Альманах: «Продуктивное образование»: проекты в продуктивном образовании. – М.: Экшен, 2005. – 195 с.
4. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Волгоград, 2001. – 46 с.
5. Козырев В.А. Теоретические основы проектирования гуманитарной образовательной среды вуза: Дисс. д-ра пед. наук / В.А. Козырев. – СПб., 1998. – 387 с.
6. Красильникова В.А. Информатизация образования: понятийный аппарат / В.А. Красильникова // Информатика и образование. – 2003. – № 4. – С. 21–27.
7. Лобачев С.Л. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект [Текст] / С.Л. Лобачев, В.И.Солдаткин. – М.: МЭСИ, 1998. – 127 с.
8. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды [Текст]: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
9. Мельникова М.В. Англо-русский словарь словосочетаний и клише для специалиста-исследователя [Текст] / М.В. Мельникова; Пермь, Издательство: ПГТУ, 2000. – 272 с.
10. Модель школы индивидуального выбора [Текст] // Завуч. – 2000. – № 4. – С. 21–28.

11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1997. – 939 с.
12. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие [Текст] / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
13. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? [Текст] / Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 18.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждён приказом Министерством образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждён приказом Министерством образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897.
16. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
17. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Издательство политической литературы, 1980. – 444 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–62.
19. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / Хуторской А.В. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
20. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С.27-36.
21. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
23. Ясвин В.А. Психология и гуманизация образования в XXI веке (Психологическое моделирование образовательных сред) [Текст] / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

УДК 372.881.161.1

КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Глебова З.В.

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: zoyaglebova@yandex.ru

В статье изложено теоретическое обоснование проблемы культуроориентированного обучения школьников иноязычной лексики. Сделан обзор научной и учебно-методической литературы по работе с заимствованными словами в школе. Представлена модульная система уроков по изучению заимствованных слов в школьном курсе русского языка в русле культурологического подхода, а также описаны культуроориентированные модели занятий, разработанные в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному уроку русского языка.

Ключевые слова: русский язык, иноязычная лексика, заимствованные слова, культуроориентированное обучение, формирование ценностного отношения к русскому языку, культурологический подход в обучении

CULTURE ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Glebova Z.V.

Ulianovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: zoyaglebova@yandex.ru

The article presents theoretical substantiation of the problem culture oriented teaching foreign language vocabulary. A review of scientific and educational literature on working with borrowed words in school. A modular system of lessons to learn borrowed words in the school course of Russian language in line with linguistic and cultural approach, and also describes culture oriented model of classes, developed in accordance with the requirements of the modern Russian language lesson.

Keywords: the Russian language, foreign language vocabulary, loans words, culture oriented training, the formation of the valuable attitude to the Russian language, cultural approach in training

Одним из значимых результатов взаимодействия культур является заимствование лингвистических единиц, одновременно представляющее собой определённую фазу в процессе развития культурных ценностей. Проникновение слов из одних языков в другие является одним из факторов формирования культур и обществ. Влияя на изменения индивидуального и группового сознания, этот процесс сказывается на всех сферах общественной жизнедеятельности: экономике, политике, науке, повседневной жизни.

Поскольку в современном мире нет языков, словарный состав которых не обогащался бы за счет иноязычных заимствований, закономерности «миграции» языковых единиц всегда привлекали пристальное внимание исследователей. Так, И.А. Бодуэн де Куртенэ и Л.А. Булаховский исследовали вопросы смешения языков и языкового родства [3; 5]; Ш. Балли говорил о межъязыковых обменах [1]; Л.В. Щерба – о смешении языков [34]; А. Мартине, Э. Хауген и др. занимались изучением социолингвистических причин заимствований [23; 33]; некоторыми учёными были предприняты попытки

охарактеризовать отдельные группы заимствований (А.А. Леонтьев, Е.Т. Листратова-Правда и др. изучали проблемы иноязычных вкраплений [20; 21]; Л.П. Ефремов и др. – вопросы экзотизмов [15], Е.В. Маринова – варваризмов [22] и т.д.) и др.

Следует отметить, что вопросы взаимопроникновения слов из разных языков рассматриваются не как пассивная диффузия (язык принимает не все иноязычные слова, принятию некоторых из них культура сопротивляется), а как процесс активного заимствования, в ходе которого происходит переработка и интеграция иноязычий с учётом контекста принимающих культуры и языка.

На уровне государства процесс заимствования находится в компетенции различных общественных институтов, среди которых лидируют средства массовой информации (В.Г. Костомаров [17], А.Д. Васильев [6]). Они первыми фиксируют новые заимствования, делают их общеупотребительными, чем влияют на развитие и литературного языка. Поскольку влияние СМИ на процесс освоения людьми слов из других языков происходит стихийно

(А.В. Мудрик), возникает необходимость в целенаправленности данного процесса и управляемости им.

С этой задачей призвана справиться система образования и в первую очередь школа, поскольку, согласно действующему стандарту основного общего образования (2004 г.) по русскому языку, в средней школе предполагается изучение лексики с точки зрения её происхождения.

Модель образования, активно внедряющаяся в настоящее время в школьную практику, является культурологической, и главной задачей сегодня, безусловно, видится воспитание «человека в культуре» и «человека культуры» [13: 11]. Поэтому концептуальной основой модернизации содержания современного образования является культурологический подход, который определяется как «путь рассмотрения образовательных идей и задач в контексте культуры» [13: 12-13] и предполагает выход через анализ явлений языка на уровень культуры, способствует осознанию учащимися языка как одной из основных национально-культурных ценностей народа, пониманию взаимосвязи языка и истории народа.

Данное положение нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения, который ориентирован на становление личностных характеристик выпускника школы, который будет любить свой край и свою Родину, знать родной язык, уважать свой народ, его культуру и духовные традиции [32].

В последние годы в связи с увеличением объема информации, поступающей из разных стран, русский язык пополнился большим количеством иноязычных слов, особенно привлекательных в молодежной среде. «Позавчера я споткнулся на стритрейсерах, вчера – на трендсеттерах, сегодня – на дауншифтерах, и я точно знаю, что завтра будет только хуже», – с тревогой отмечает современный лингвист М. Кронгауз [18: 13].

Молодые люди, порой сами того не осознавая, нуждаются в помощи, чтобы разобраться в нескончаемом потоке заимствований, прийти к осознанию того, что в погоне за всем иностранным можно потерять свою самобытность, в том числе и в языке.

Однако сегодня изучение заимствованной лексики в школе не является культуроориентированным в полной мере. Работа с иноязычными словами осуществляется на уровне 5-го либо 6-го классов в рамках раздела «Лексика. Фразеология». Программный материал по данной теме включает определение заимствованных слов, причины заимствования, признаки иноязычных

слов, словари для уточнения информации о происхождении заимствованных слов, языки, из которых заимствуются слова, орфоэпические особенности некоторых заимствований и т.д. [2; 28].

Авторами учебно-методических пособий рассматриваются отдельные виды работ для воспитания правильного отношения к иноязычным словам и навыков их правильного употребления (А.В. Текучев [31]), описываются типы заданий по изучению данной темы (А.В. Прудникова [29]; Г.А. Молочко [25]; В. Мызина [26] и др.), предлагаются рекомендации по формированию у учащихся личностного отношения к происходящим языковым явлениям (А.И. Власенков и Л.М. Рыбченкова [8]) и др.

Обращение к современным исследованиям по данной методической проблеме позволяет обнаружить аналогичную ситуацию.

Так, в поле внимания современных исследователей оказываются вопросы, касающиеся расширения лингвистических знаний учащихся посредством изучения заимствованных слов (Ю. Мацкивская [24], М.П. Кийко [16]), анализа трудностей, с которыми сталкиваются современные школьники при знакомстве с заимствованиями (Ф. Виллар, И.М. Логинова [7]), представления дидактического материала по предупреждению речевых ошибок учащихся (Н.М. Сергеева [30]), формирования интереса к русскому языку в процессе изучения заимствованной лексики (М.А. Бондаренко [4]), сопоставления фактов и явлений русского и иностранного языков (О.Е. Дроздова [14]), а также особенностей изучения заимствованных слов на уроках русского языка в начальной школе (А.В. Воронина [9]).

Таким образом, существующие сегодня противоречия между установкой языкового школьного образования на осознание учащимися русского языка как национально-культурного феномена, на формирование у них представления об особенностях и своеобразии русского языка, его уникальности, а также общероссийского гражданского сознания и бедностью базы знаний о собственной культуре, о родном языке, равнодушным к нему отношением; между необходимостью изменения существующего в методике подхода к изучению заимствованных слов и недостаточной разработанностью методических материалов по проблеме позволяет переосмыслить работу с заимствованной лексикой в школе.

В связи с этим нами были разработаны культуроориентированные модели уроков по изучению заимствованных слов с 5-го по 11-й классы на основе модульной системы: мо-

дуль 1. «Заемствованные слова, или Русский язык берет на работу пришельцев» (5-6 классы) [10]; модуль 2. «Особенности употребления заемствованных слов в текстах разных стилей» (7-9 классы) [11]; модуль 3. «Роль заемствованной лексики в современном русском языке» (10-11 классы) [19].

Помимо программного материала по данной теме, который мы вслед за традиционными программами также предлагаем к изучению, учащиеся имеют возможность познакомиться с понятием языковой игры как способом освоения заемствований, с особенностями употребления иноязычных слов в текстах разных стилей, в том числе в текстах СМИ, задуматься над ролью заемствованной лексики в современном русском языке, над проблемой чистоты и сохранения русского языка, научиться определять функцию заемствований в художественных текстах.

Каждый модуль включает уроки следующих типов:

- Уроки изучения строевого материала
- Уроки развития речи
- Уроки словесности
- Уроки комплексного анализа слова

Рассмотрим модели уроков каждого типа подробнее.

1. Модель уроков изучения строевого материала – «*через текст к открытию нового знания*» (здесь и далее мы будем предлагать модели уроков, учитывающие различные комбинации их составных частей, и их схемы, опираясь на модели и схемы уроков, разработанные А.Д. Дейкиной [12]), что означает построение всех основных этапов занятий на основе одного текста.

Примерная схема урока:

1. Чтение текста (или его фрагмента). Определение уровня восприятия учащимися текста.

2. Беседа по тексту с целью привлечения внимания к одной из единиц текста, связанной с новой темой урока, формулирование темы и целей урока.

3. Словарно-орфографическая работа (объект – изучаемая языковая единица из текста).

4. Определение языковой единицы, ознакомление с теоретическим материалом.

5. Выполнение упражнений, направленных на поиск, распознавание данной языковой единицы среди других.

6. Беседа по тексту с целью определения роли языковой единицы в данном тексте.

7. Беседа по исходному тексту с целью выявления его идеи в разрезе заданной темы.

8. Работа с текстом известного учёного, связанным с тематикой и проблематикой урока по примерной схеме:

- 1) как вы понимаете слова ____?
- 2) вы согласны с мнением ____?
- 3) попробуйте предположить, как данное высказывание связано с темой урока.

9. Подведение итогов урока.

10. Рефлексия.

11. Инструктаж о домашнем задании.

Уроки изучения строевого материала имеют комбинированный характер, поскольку предполагают знакомство учащихся с теоретическими сведениями об иноязычных словах и направлены на совершенствование, обобщение и систематизацию их знаний о заемствованиях, целевое применение усвоенного.

2. Уроки развития речи строятся по модели «*через текст к созданию собственного речевого высказывания*».

Примерная схема урока:

1. Обращение к эпиграфу урока – высказыванию известного учёного о русском языке. Установление первичного уровня понимания учащимися эпиграфа.

2. Чтение опорного текста (или его фрагмента). Определение уровня восприятия учащимися текста. Формулирование темы, идеи текста.

3. Формулирование темы и целей урока.

4. Словарно-орфографическая работа (объект – изучаемая языковая единица из текста либо языковедческий термин, знание которого необходимо для понимания текста).

5. Семантическое исследование языковых единиц по теме урока из текста.

6. Формулирование выводов исследования.

7. Подведение итогов урока. Повторное обращение к эпиграфу:

- 1) как вы понимаете слова ____?
- 2) вы согласны с мнением ____?
- 3) попробуйте предположить, как данное высказывание связано с темой урока.

8. Рефлексия.

9. Инструктаж о домашнем задании – самостоятельной работе творческого характера, требующей речевого высказывания, продолжающего идею проанализированного эпиграфа с примерами из опорного текста.

На уроках развития речи большое внимание уделяется вопросам культуры речи учащихся (уместному и дозированному использованию заемствованных слов), развиваются коммуникативные умения учеников, совершенствуются все виды их речевой деятельности. Ученики анализируют особенности употребления заемствований в текстах разных стилей, рассматривают лингвистические тексты об иноязычных словах, которые способствуют формированию их объективного отношения к заемствованиям, учат думать о судьбе языка, а также учатся писать творческие работы.

3. Модель уроков словесности – «*через художественный текст к определению функции языковой единицы и последующему речевому высказыванию*».

Примерная схема урока:

1. Формулирование темы, целей урока.
2. Чтение опорного текста – художественного произведения (прозаического или поэтического) (или предварительное чтение, если объём произведения не позволяет прочитать текст на уроке).

3. Аналитическая беседа по тексту (определение уровня восприятия текста, формулирование его темы, идеи).

4. Словарно-орфографическая работа (объект – изучаемая языковая единица из текста либо языковедческий или литературоведческий термин, знание которого необходимо для понимания произведения).

5. Работа с опорным текстом по выявлению функций изучаемой языковой единицы как выразительно-изобразительного средства и способа выражения авторской позиции в тексте.

6. Исследование отдельных языковых единиц (особенности их употребления автором опорного текста и вне текста). Выводы о результатах исследования.

7. Подведение итогов урока.

8. Рефлексия.

9. Инструктаж о домашнем задании – самостоятельной работе творческого характера, требующей речевого высказывания о роли изучаемого языкового явления в опорном тексте урока.

Уроки словесности предполагают функциональный подход к анализу заимствованных слов как изобразительно-выразительному средству языка в художественных текстах, выяснение их роли в идейно-художественном содержании текста, что способствует речевому развитию школьников, формированию их коммуникативной компетенции и эстетического вкуса.

В центре уроков данного типа – художественное произведение, на основе которого проводится аналитическая беседа, определяется значение заимствованных слов как выразительно-изобразительного средства и способа выражения авторской позиции, рассматриваются особенности употребления заимствованных слов, строится словарно-орфографическая работа с иноязычными словами, осуществляется подготовка к творческой работе на тему «Роль заимствованных слов в _____».

4. Уроки комплексного анализа слова построены по модели «от слова к текстам о данном слове и последующему представлению информации о слове».

Примерная схема урока:

1. Выбор языковой единицы для исследования.

2. Сбор, систематизация, подготовка информации о выбранной языковой единице.

3. Оформление информации для её последующего представления.

4. Демонстрация подготовленной информации о языковой единице.

5. Обсуждение.

6. Подведение итогов урока.

7. Рефлексия.

В методике преподавания русского языка получила широкое распространение комплексная работа со словом (урок одного слова). «Комплексный подход к слову предполагает, что слово «повёртывается», рассматривается с различных сторон» [27: 135].

Уроки комплексного анализа слова, предлагаемые нами, посвящены отдельным, наиболее интересным с точки зрения происхождения или значения иноязычиям, которые рассматриваются в единстве их различных характеристик.

Учащиеся в группах, парах или индивидуально при помощи словарей, учебной, научно-популярной литературы, интернет-и других источников осуществляют поиск, сбор, систематизацию, подготовку информации о наиболее интересных с точки зрения происхождения, значения и др. заимствованных словах, исследуют её со всех сторон, выявляя особенности этимологии, толкования значения, произношения, употребления, сочетаемости и т.д. анализируемых заимствований, а затем представляют её в виде презентаций, инсценировок и других интересных форм работы.

Таким образом, культуроориентированное обучение иноязычной лексике в школьном курсе русского языка, выражающееся в привлечении к занятиям исторического материала; глубоких авторских текстов, обладающих культурными смыслами, формирующих ценностные ориентиры; научно-популярной литературы, рассказывающей об особенностях происхождения, значения отдельных заимствований; информации об учёных-лингвистах, в разное время выражавших беспокойство о судьбе русского языка, высказывавших своё отношение к иноязычным словам; культуроориентированных заданий, в том числе со словарями разных типов, создаёт условия для проявления внимания и интереса учащихся к родному языку как к особому национальному явлению, способствует формированию чувства ответственности за современное состояние русского языка, наталкивает их на размышления о связи общественных процессов и состояния языка, на осознание того факта, что в языке выражается вся наша культура.

Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли / Пер. с фр. – М., 1961. – 369 с.
2. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5-9 классы / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2010.
3. Бодуен де Куртене, И. А. О смешанном характере всех языков / И. А. Бодуен де Куртене // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2. – С. 342–366.
4. Бондаренко М.А. Формирование интереса к русскому языку в процессе изучения заимствованной лексики / М.А. Бондаренко // Русский язык в школе. – 2015. – № 3. – С. 12-15.
5. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. Т. 2. / Л.А. Булаховский. – Киев, 1953. – 173 с.
6. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления / А.Д. Васильев. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 224 с.
7. Виллар Ф., Логинова И.М. Аспекты изучения заимствованной лексики в школе / Ф. Виллар, И.М. Логинова // Русский язык в школе. – 2008. – № 10. – С. 8-13.
8. Власенков А.И., Рыбенкова Л.М. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы». Кн. для учителя / А.И. Власенков, Л.М. Рыбенкова. – М.: Просвещение, 1998. – 112 с.
9. Воронина А.В. Изучение иноязычных заимствованных слов на уроках русского языка в начальной школе / А.В. Воронина: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010.
10. Глебова З.В. Учебный модуль «Заимствованные слова, или Русский язык берет на работу «пришельцев» / З.В. Глебова // Русский язык в школе. – 2012. – № 7. – С. 33-39; № 8. – С. 31-33.
11. Глебова З.В. Учебный модуль «Особенности употребления заимствованных слов в текстах разных стилей» / З.В. Глебова // Русский язык в школе. – 2014. – № 1 – С. 33-39; № 2. – С. 17-20; № 3. – С. 32-34.
12. Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка / А.Д. Дейкина. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
13. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособ. / В.А. Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002.
14. Дроздова О.Е. Диалог языков в процессе обучения русскому языку / О.Е. Дроздова // Русский язык. Приложение к газете «1 сентября». – 2006. – № 11. – С. 12-17.
15. Ефремов Л.П. Некоторые замечания об установлении факта калькирования (лексическая дублетность и калькирование, лексико-словообразовательные единицы и калькирование) / Л.П. Ефремов // Филологический сборник. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 13/14.
16. Кийко М.П. Работа с заимствованной лексикой как средство обогащения лексического запаса / М.П. Кийко // Русский язык в школе и дома. – 2008. – № 8. – С. 18-20.
17. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Издание третье, испр. и доп. / В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с. – (Язык и время. Вып. 1).
18. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва / М. Кронгауз. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. – 232 с.
19. Левушкина О.Н., Глебова З.В. Учебный модуль для старших классов «Роль заимствованной лексики в современном русском языке» / О.Н. Левушкина, З.В. Глебова // Русский язык в школе. – 2010. – № 8. – С. 40-46; – № 9. – С. 34-37; № 10. – С. 35-38.
20. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь / А.А. Леонтьев // Вопросы культуры речи. – Вып. VII. – М.: Наука, 1981. – С. 60-68.
21. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века / Ю.Т. Листрова-Правда. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. – 142 с.
22. Маринова Е.В. О термине «варваризм» / Е.В. Маринова // Русский язык: история и современность. Материалы научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2002. – С. 109-115.
23. Мартин А. Распространение языка и структурная лингвистика / А. Мартин // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 81-85.
24. Мацкивская Ю. Заимствованная из английского языка лексика на уроках развития речи / Ю. Мацкивская // Русский язык. Приложение к газете «1 сентября». – 2003. – № 34 (394). – С. 13.
25. Молочко Г.А. Лексика и фразеология русского языка / Г.А. Молочко. – Мн., изд-во «Нар. Асвета», 1974.
26. Мызина В. Методические рекомендации к проведению уроков по лексике в школе / В. Мызина. – М., 1970.
27. Новикова Л.И., Левушкина О.Н., Буланова О.И. Работа со словом на уроках и во внеурочное время: круговорот идей / Л.И. Новикова, О.Н. Левушкина, О.И. Буланова // Язык и культура: нестандартный подход к преподаванию русского языка и литературы. Коллективная методическая монография. Составители: д.п.н., доцент Л.И. Новикова, к.п.н., доцент О.Н. Левушкина, к.фил.н., доцент Е.В. Подарцев. – М., 2012. – С. 135-145.
28. Программы для общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5-9 кл., 10-11 кл. / сост. Е.И. Харитонов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2011.
29. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка / А.В. Прудникова. – М.: Просвещение, 1979.
30. Сергеева Н.М. Работа с заимствованной лексикой на школьных уроках / Н.М. Сергеева // Русский язык. Приложение к газете «1 сентября». – 2006. – № 13. – С. 10-21.
31. Текучёв А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. – М.: Просвещение, 1980.
32. ФГОС ОО: Федеральный государственный стандарт государственного общего образования. Основное общее образование. Проект. – М., 2010.
33. Хауген Э. Лингвистика и языковое планирование / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М., 1975. – Вып. 7. – С. 441-472.
34. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – С. 60-66.

УДК 37.035.6: 37.017.93: 37.034: 930.85

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ**Гусева Л.Г.***ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
Магнитогорск, e-mail: Liudmila.guseva@mail.ru*

В статье рассмотрены основные идеи организации образования в России XIX в. на основе выдвинутого положения отечественной педагогики того времени: образование без нравственного воспитания не имеет никакого смысла. Описан вклад великих педагогов, писателей, ученых Ф.М. Достоевского, К.П. Победоносцева, С.И. Миropольского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Модзалевского в развитие духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: история педагогики, духовно-нравственное воспитание, развитие, патриотизм**HISTORY OF EDUCATION: MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION****Guseva L.G.***Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: Liudmila.guseva@mail.ru*

This article reviews the main ideas of the system of education in the 19th century's Russia, based on the extended position of the domestic pedagogy that general education without moral education has no sense. The article describes the contribution of the great teachers, writers, scientists – F.M. Dostoevsky, K.P. Pobedonostev, S.I. Miropolsky, K.D. Ushinsky, L.N. Modzalevsky into the development of moral and spiritual education.

Keywords: history of education, moral and spiritual education, development, patriotism

В истории отечественного образования накоплен богатейший опыт духовно-нравственного воспитания. Мы обращаемся к нему, стараемся глубже понять, каждый раз осмысливая на новом уровне и с учетом нового времени. Поскольку «имеется широкий круг вопросов, которые возникли в период общественных изменений, повлекших за собой перекоc в формировании ценностных ориентаций в сторону вещиизма, материальных потребностей в ущерб духовному началу» [1, с. 65]. Образование направлено на развитие у детей и молодёжи чувства целостности и смысла жизни. «Мы никогда не должны разрушать идеалы детей и молодёжи. Мы хотим, чтобы они могли жить в реальном мире, но не хотим, чтобы они цинично относились к нему и отказались от стремления к совершенствованию себя, общества и мира вокруг себя» [2, с. 14].

Вопросы духовно-нравственного воспитания помогает осознать «философское понимание личности как совокупности общественных отношений, ее природной сущности, положения о многофакторном характере ее воспитания, его системности, о единстве сознания и деятельности, о творческо-деятельностной сущности личности, закономерностях ее формирования и развития; о морали, как специфической форме общественного сознания» [12].

Обратимся к истории развития педагогики и образования в России в XIX веке, поскольку в это время российские педа-

гоги выдвинули основное положение отечественной педагогики: образование без нравственного воспитания не имеет никакого смысла. Во второй половине XIX в. в России перестраивались сферы государственной и общественной жизни, включая систему образования. Возрастали внимание и интерес к вопросам воспитания. Это способствовало появлению и воплощению многих педагогических идей.

Многие писатели в своих произведениях раскрывали особенности психологии детей. Например, Достоевский Федор Михайлович (1821 г., Москва – 1881 г., Санкт-Петербург), русский писатель, мыслитель, философ и публицист, которого все считают исследователем человеческой души, психологом. Мы знаем его как воспитателя великого князя Константина Романова, как писателя, в творчестве которого получили отражение многие стороны развития, формирования и воспитания детской души.

Примечательно, что читать Федора Достоевского учила его мать по книге «Сто четыре Священные Истории Ветхого и Нового Завета». В романе «Братья Карамазовы» старец Зосима рассказывает, что по этой книге он в детстве учился читать. Большое впечатление на Федора произвела библейская Книга Иова. Впоследствии размышления писателя Ф.М. Достоевского о Книге Иова были использованы при работе над романом «Подросток», особенно при создании образа Макара Ивановича (формально отца Аркадия Долгорукова) [3].

Ф.М. Достоевский известен нам и как педагог-теоретик. Он рассматривал важнейшие педагогические проблемы, среди которых: соотношение общечеловеческого и национального в русском воспитании; характер образования – оно должно быть серьезным и настоящим трудом; единство свободы и нравственной ответственности; формирование в русском человеке правового сознания; подготовка национального учителя и др.

В России XIX века ведущую роль в определении правительственной политики в области народного просвещения играл Победоносцев Константин Петрович (1827 г., Москва – 1907 г., Санкт-Петербург). Учёный-правовед, писатель, переводчик, историк церкви. Он является создателем системы церковно-приходского образования в России.

К.П. Победоносцев считал, что церковь и вера – основы государства: «Государство не может быть представителем одних материальных интересов общества; в таком случае оно само себя лишило бы духовной силы и отрешилось бы от духовного единения с народом. Государство тем сильнее и тем более имеет значения, чем явственнее в нём обозначается представительство духовное. ... Нравственное начало неустойчиво, непрочно, лишено основного корня, когда отрешается от религиозной санкции. <...> Религия, и именно христианство, есть духовная основа всякого права в государственном и гражданском быту и всякой истинной культуры» [10].

В письмах К.П. Победоносцева к Александру III он писал: «Для блага народного необходимо, чтобы повсюду... около приходской церкви была первоначальная школа грамотности, в неразрывной связи с учением закона Божия и церковного пения, облагораживающего всякую простую душу» [9, с. 28].

Активное участие в реформе образования в XIX веке принимал Миропольский Сергей Иринеич (1842 г., Воронежская губерния – 1907 г., г. Павловск) С.И. Миропольский много лет занимался литературно-педагогической деятельностью. Среди его трудов много духовно-педагогических книг: «Обучение письму в начальной народной школе», «Школа и общество», «Очерк истории церковно-приходской школы», «О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе», «План и основы жизни народной школы», «Времена года. Сборник стихотворений и статей для детского чтения», «Учитель, его призвание и качества, знания, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей»,

«Учебник дидактики», «Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе». С.И. Миропольский перевел на русский язык «Великую дидактику» Я.А. Коменского.

Миропольский С.И. в произведении «Школа и государство. Обязательность обучения в России» приводит слова Аристотеля «никто не может оспаривать того, что особенная заботливость законодателя должна быть обращена на воспитание юношества, ибо пренебрежение этим делом в государстве вредит его политическому благоустройству» [7, с. 24], с которыми полностью согласен, поскольку считает, что жизнь государства и воспитание народа взаимосвязанны.

Сергей Иринеич утверждал – чтобы народная школа не была «учебницей», а готовила из человека человека, она должна прежде всего воспитывать. Он был глубоко убежден, что в России есть пример такой школы – это церковно-приходские школы. С.И. Миропольский, как и К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, был идейным вдохновителем церковно-приходской школы и считал, что основу народной школы должна составлять связь с церковью.

С.И. Миропольский не принимал позицию многих современников о необходимости перенимать опыт Запада. Он считал, что в России накоплен большой опыт, и в теории, и в практике. Основа школы должна быть национальной, сохранять традиции и следовать им. Эти традиции носят православный характер, направленный на развитие религиозно-нравственных чувств в человеке. «Дети должны выходить из школы не только обладая знаниями, но имея развитый рассудок, пробужденную любознательность, навык и любовь к труду, задатки здорового, честного характера, любовь к правдивости, уважение к человеческой личности, стремление к самообразованию, навык сознательно подчиняться требованиям дисциплины, усвоить Закон Божий не только головой, но и сердцем», – так определял назначения церковно-приходской школы С.И. Миропольский [4, с. 185].

Для С.И. Миропольского дело воспитания молодых душ – это святая обязанность каждого, кто посвятил себя социально-педагогической деятельности. Воспитатель – это настоящая личность, являющаяся примером во всем, способная не только увлечь, но и повести за собой. С.И. Миропольский обращается к Иоанну Златоусту, который утверждал, что педагог выше живописца, выше ваятеля, выше всякого другого художника, именно учитель умеет образовывать детскую душу. Назначение

педагога – это нравственное служение, выполнение долга перед обществом. Главная цель педагога – «просвещение детей светом учения и в религиозно-нравственном их воспитании» [6].

Добиться успеха в воспитании может только тот, кто достиг единства нравственного, умственного и религиозного образования. Христианская любовь – вот основное требование к воспитателю, ибо она «строга и бдительна». С.И. Миропольский, как и К.Д. Ушинский, считал, что только глубоко и истинно верующий человек может быть воспитателем детей. Любовь человека к детям – это, по убеждению С.И. Миропольского, естественное чувство. Для педагога важно, чтобы оно соединялось с христианской любовью, с христианским убеждением, что только она может быть источником нравственных качеств учителя. Никакие воспитательные средства, если они не подкреплены христианской любовью, требованием веры, не дадут положительных результатов. Только религия даст человеку возможность достичь полноты нравственного характера, свойственного человеку.

С.И. Миропольский в своей работе «Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе» предложил важнейшую закономерность обучения: единство обучения и воспитания, выдвигая воспитывающую функцию обучения как доминирующую. «Идея воспитывающего обучения есть прекрасный плод педагогических исследований и опытов нашего времени. Сущность ее заключается в том, что все обучение должно быть направлено ... на возбуждение и образование всего духовного существа человека, ... на развитие всех духовных сил человека, согласно с всеобщими законами развития человеческого духа. Идея эта прямо опирается на природу дитяти. ... Познание действует на чувство и вызывает желания, факт стремления и самоопределения к деятельности, заключает в себе сознание цели или предмета стремлений и духовное возбуждение (чувство), нас увлекающее. Все, что входит в душу дитяти, так или иначе действует и на все содержание его духовной жизни» [5, с. 125].

С.И. Миропольский говорит о сознательности дисциплины детей. Она формируется не на принуждении, а на понимании норм поведения и необходимости их соблюдения. Дисциплина – не столько внешнее соблюдение правил поведения. «Где нет в детях правдивости, доверия и любви к учителю, там нет дисциплины, как бы ученики ни были послушны учителю» [4, с. 159]. Послушание – важнейшая христи-

анская добродетель, однако и его (послушание) необходимо формировать.

С.И. Миропольский, обосновывая в своих трудах важность всеобщего образования и создания народной школы, доказывал необходимость единства интеллектуального, нравственного и духовного воспитания, которое рассматривал в христианской парадигме и ориентировал на понимание ценности Бога и человека.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824 г., Тула – 1870 г., Одесса), проанализировал воспитание во всех формах теоретического педагогического сознания, опираясь на теологический, социальный («принцип народности») и антропологический принципы.

Основой педагогической системы К.Д. Ушинского стали идея демократизации народного образования и идея народности воспитания. Народность – это особое духовное образование. В народности отражены мировосприятие и миросозерцание народа, его представления о ценностях и идеалах, типичные черты характера, духовный опыт, стремление сохранить свое. Я. К.Д. Ушинский подчеркивал, что только созданная народом или основанная на народных началах педагогическая система воспитания имеет действительную силу и может воспитать истинного патриота.

На основе принципа народности К.Д. Ушинский разработал систему идей, направленных на всестороннее развитие и совершенствование целостной личности, которую раскрыл в произведении «Человек как предмет воспитания» (1868-1869).

В работе с детьми дошкольного возраста К.Д. Ушинский отводил значительное место ознакомлению с природой, эстетическому и нравственному воспитанию. Он считал, что лишь благодаря нравственному воспитанию ребенок становится человеком.

Педагог, соратник и последователь К.Д. Ушинского – Модзалевский Лев Николаевич (1837, д. Гари – 1896, Санкт-Петербург). Л.Н. Модзалевский – автор первого систематического пособия «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866), в котором сделал важный для науки вывод: древнерусская школа, византийская, а затем схоластическая в России воспитывала молодежь в духе истинного христианства. Схоластическая школа «цивилизовывала христианским началом любви все общество», сглаживала резкость различия «мирских состояний», укрепляла чувство патриотизма, давала умственное развитие своим питомцам, примиряла науку с религией [8, с. 347]. Л.Н. Модзалевский выступал против наполо-

нения русской речи иностранными словами, он руководил обществом «Союз ревнителей русского языка».

Изучение наследия, взглядов педагогов прошлого на духовно-нравственное воспитание помогает нам организовать процесс образования как погружение в общечеловеческую культуру и подготовку детей к заботливому построению нашего общества и всего мира, создающий условия для воспитания честности, чувства справедливости, способности делиться, замечать чувства других, воспитания понимания того, что мы должны относиться к людям так, как хотим, чтобы относились к нам.

Список литературы

1. Гусева Л.Г. Внеучебная деятельность как средство и фактор нравственного воспитания младших школьников / *Личность в условиях современных социальных изменений: сб. научн. ст. по итогам научно-исследов. работы преподавателей вузов России и Ближнего зарубежья* / под ред. Н.Г. Баженовой, Л.Г.Гусевой, Е.Ю. Шпаковской. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. 152 с. С. 65-74.
2. Гусева Л.Г. Архиепископ Лазарь Пухало о нравственном воспитании детей / *Мир детства и образование: сб. матер. X очно-заочн. межд. научно-практ. конф.* Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 257 с. С. 14-17.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ие, 1983.
4. Миropольский С.И. Задачи, планы и основы устройства нашей родной школы. – СПб., 1884.
5. Миropольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе // *Журн. мин-ва народного просвещения*. – 1871. – Ч. 153. – С. 125.
6. Миropольский С.И. Учебник дидактики. – СПб., 1895 – 76 с.
7. Миropольский С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России. – СПб., 1876. – 258 с.
8. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. / Под общ. ред. В.П. Сальникова. Ч. II. СПб.: Алетейя, 2000. – 496 с.
9. Письма Победоносцева к Александру III. Петербург, 28 марта, 1883 г. Т. 2. – М.: Новая Москва, 1926. – 382 с.
10. Победоносцев К.П. Церковь и государство // *Части IV, V («Московский Сборник»)*. 1873.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах. 1948-1952. <http://elibrary.gnpbu.ru/sections/0100/ushinskij/> (25.12.2016).
12. Шемчук Л.Г. Внеучебная деятельность в микрогруппах как фактор нравственного воспитания младших школьников / *Дисс. канд. пед. наук.* – М.: МПГУ им. В.И. Ленина – 1991. – 18 с.
13. Guseva L.G. Konstantin Ushinsky: teaching according to the nature of a child / *Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016.* – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. P. 7-9.

УДК 378.147:51

ИТОГОВАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АТТЕСТАЦИЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Далингер В.А.

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск,
e-mail: dalinger@omgpu.ru*

Методические рекомендации предназначены для бакалавров направления подготовки Педагогическое образование, профиль Математическое образование с целью оказания им помощи в подготовке к итоговой государственной аттестации по математике, методике обучения математике и защите выпускной квалификационной работы. В рекомендациях указаны области профессиональной деятельности бакалавров, дана компетентностная характеристика выпускника, указаны темы по алгебре, геометрии, математическому анализу, по которым формируются тестовые задания для междисциплинарного государственного экзамена, указаны кейсовые практико-ориентированные задания по методике обучения математике. Приведены методические рекомендации к написанию и защите выпускной квалификационной работы. В основу разработки методических рекомендаций положены: Федеральный государственный образовательный стандарт от 22.12.2009 № 788; программа итоговой государственной аттестации бакалавров Направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование, разработанной в ОмГПУ.

Ключевые слова: компетентностная характеристика выпускника; рекомендации к итоговому экзамену по математике; шкала оценивания ответа по алгебре, геометрии, математическому анализу; рекомендации по подготовке к итоговой аттестации по методике обучения математике; шкала оценивания ответа по методике обучения математике; рекомендации по выполнению выпускной квалификационной работы

FINAL STATE ASSESSMENT OF BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION MATHEMATICAL EDUCATION PROFILE

Dalinger V.A.

Omsk state pedagogical university, Omsk, e-mail: dalinger@omgpu.ru

Methodical recommendations are intended for bachelors of the direction of preparation Pedagogical education, a profile Mathematical education for the purpose of rendering the help in preparation for final state assessment to them on mathematics, a technique of training in mathematics and protection of final qualification work. In recommendations the fields of professional activity of bachelors are specified, the competence-based characteristic of the graduate is given, subjects on algebra, geometry, the mathematical analysis on which test tasks for a cross-disciplinary state exam are formed are specified, the keysovy praktiko-focused tasks by a technique of training in mathematics are specified. Methodical recommendations are provided to writing and protection of final qualification work. Are the basis for development of methodical recommendations: The federal state educational standard from 12/22/2009 No. 788; the program of final state assessment of bachelors of the Direction of the preparation 050100.62 Pedagogical education developed in ОмGPU.

Keywords: competence-based characteristic of the graduate; recommendations to a final exam in mathematics; a scale of estimation of the answer on algebra, geometry, the mathematical analysis; recommendations about preparation for a final assessment about a technique of training in mathematics; a scale of estimation of the answer by a technique of training in mathematics; recommendations about performance of final qualification work

Компетентностная характеристика выпускника

Выпускник ОмГПУ по направлению подготовки бакалавров направления Педагогическое образование должен обладать следующими **общекультурными компетенциями (ОК):**

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2);
- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования

и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

– способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);

– готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);

– способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6);

– готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

– готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

– способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

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

– готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);

– способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

– готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);

– готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

– способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15);

– способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемике (ОК-16).

Выпускник ОмГПУ по направлению подготовки бакалавров 050100 Педагогическое образование должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК):**

общепрофессиональными (ОПК):

– осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);

– владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);

– способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);

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

– способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);

в области педагогической деятельности:

– способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

– готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

– способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);

– способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

– готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

– способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);

– готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7);

в области культурно-просветительской деятельности:

– способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8);

– способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9);

– способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10);

– способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

Методические рекомендации по подготовке к итоговому экзамену по математике

Экзаменационный билет содержит три вопроса (задания):

1) педагогика, психология, информационные технологии в образовании;

2) математика (алгебра, геометрия, математический анализ);

3) кейсовое комплексное, практико-ориентированное задание по методике обучения математике.

Ответы в ходе государственного экзамена оцениваются, исходя из того, что максимальный балл, который студент может получить при ответе на первый вопрос, составляет 30 баллов, при ответе на второй вопрос – 30 баллов, при ответе на третий вопрос – 40 баллов.

Компетентностная характеристика бакалавра в контексте сформированности специальных компетенций

Выпускник ОмГПУ по направлению подготовки бакалавров Направления Педагогическое образование профиль Математическое образование должен обладать следующими специальными компетенциями:

1) владеет основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и методами математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом (СКМ-1);

2) готов применять знания, методы и средства фундаментальной и прикладной математики для решения профессиональных задач, способен строить математические модели для решения задач из различных предметных областей (СКМ-2);

3) владеет культурой математического мышления, способен пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания (СКМ-3);

4) способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь математики с другими науками (СКМ-4);

5) владеет основными положениями истории развития математики, эволюции математических идей и концепциями (СКМ-5);

6) владеет содержанием и методами элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности, способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей (СКМ-6);

7) способен к применению основных положений теории и методики обучения математике в конкретных педагогических условиях, в том числе в условиях смешанного обучения (СКМ-7).

Алгебра

1. Группы (примеры и свойства), подгруппы, гомоморфизмы и изоморфизмы групп.

Понятие и свойства групп. Подгруппы и теорема о них. Понятия гомоморфизма и изоморфизма групп, их свойства. Примеры.

2. Кольца и поля: примеры и свойства, подкольца и подполя, гомоморфизмы и изоморфизмы колец.

Определение, примеры и простейшие свойства колец и полей. Подкольца и подполя, теоремы о них. Гомоморфизм и изоморфизм колец, их свойства. Примеры.

3. Многочлены над полем: НОД двух многочленов, алгоритм Евклида, разложение многочлена в произведение неприводимых множителей и его единственность.

Теорема о делении с остатком для многочленов над полем. НОД двух многочленов и его нахождение с помощью алгоритм Евклида. Определение и примеры понятий приводимого и неприводимого многочленов. Свойства неприводимых многочленов. Примеры.

4. Алгебраическая замкнутость поля комплексных чисел. Теорема Виета. Сопряженность мнимых корней многочлена с действительными коэффициентами. Рациональные корни многочленов с целыми коэффициентами.

Понятие корня многочлена. Характеристическое свойство корня. Теорема о числе корней многочлена. Основная теорема алгебры. Теорема Виета. Сопряженность мнимых корней многочлена с действительными коэффициентами. Алгоритм отыскания рациональных корней многочленов с целыми коэффициентами. Примеры.

5. Неприводимые многочлены над полями комплексных, действительных и рациональных чисел.

Неприводимые над полями комплексных и действительных чисел многочлены. Критерий Эйзенштейна неприводимости многочлена с целыми коэффициентами над полем рациональных чисел и применить его к построению примеров неприводимых многочленов любой степени над этим полем. Примеры.

6. Строение простого алгебраического расширения поля. Освобождение от алгебраической иррациональности в знаменателе дроби.

Понятия алгебраического и трансцендентного числа. Минимальный многочлен алгебраического числа. Понятие простого алгебраического расширения и теорема о его строении. Указать на возможность освобождения от алгебраической иррациональности в знаменателе дроби. Примеры.

7. Матрицы и операции над ними. Ранг матрицы и его вычисление. Обратная матрица и ее нахождение.

Таблица 1

Шкала оценивания ответа по математике

Код(ы) формируемой компетенции	Критерий оценивания	Формальные признаки сформированности компетенции	Шкала оценивания
ОК-6, ОПК-3, ОПК-6, СКМ-1	Способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; владение основами речевой профессиональной культуры; способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально-значимого содержания. владеет основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и методами математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом	Ответ структурирован, имеются отдельные аргументы и выводы, выпускник знает отдельные понятия и категории математических наук, неточно отвечает на заданные ему вопросы, допускает ошибки в некоторых основных положениях классических разделов математической науки в основном владеет, базовыми идеями и методами математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом	1–2
		Ответ построен логически верно, приводятся основные аргументы, ведущие понятия и категории математических наук, студент в целом отвечает на заданные ему вопросы, в целом владеет основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и методами математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом.	3–4
		Ответ построен логически верно, носит развернутый характер, приводятся все необходимые аргументы, понятия и категории математических наук. Студент в полной мере владеет основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и методами математики, свободно отвечает на заданные ему вопросы.	5–6
СКМ-3,4,5	Владеет основными положениями истории развития математики, эволюции математических идей и концепциями; способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь математики с другими науками владеет основными положениями истории развития математики, эволюции математических идей и концепциями (СКМ-5)	Студент демонстрирует знания основных положений истории развития математики, эволюции математических идей и концепций, понимает общую структуру математического знания	1–2
		Студент демонстрирует осознанные знания основных положений истории развития математики, эволюции математических идей и концепций.	3–4
		Студент в полной мере демонстрирует знания основных положений истории развития математики, эволюции математических идей и концепций.	5–6
СКМ-6	Владеет содержанием и методами элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности; способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики	Студент демонстрирует неполное знание отдельных методов элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности, способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики.	1–2
		Студент демонстрирует знание методов элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности, способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики.	3–4
		Студент демонстрирует полное, глубокое знание методов элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности, способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики.	5–6

Операции над матрицами и их свойства. Ранг матрицы и его вычисление с помощью элементарных преобразований. Условие обратимости квадратной матрицы. Практический способ нахождения обратной матрицы с помощью определителей. Примеры.

8. Определители, их свойства и методы вычислений.

Понятие определителя n -го порядка. Свойства определителей. Условие равенства нулю определителя. Миноры и алгебраические дополнения. Основные методы вычисления определителей. Примеры.

9. Системы линейных уравнений, их равносильность, исследование и решение методами Гаусса, Кронекера-Капелли и Крамера.

Понятие системы линейных уравнений. Равносильности систем линейных уравнений. Элементарные преобразования систем линейных уравнений и теорема о них. Метод Гаусса. Критерий совместности (теорема Кронекера-Капелли) системы линейных уравнений. Правило Крамера. Примеры.

10. Векторные пространства: примеры и свойства, подпространства, базис и размерность векторного пространства.

Определение, примеры и простейшие свойства векторных пространств. Линейная зависимость и независимость векторов. Свойства линейной зависимости. Базис и размерность векторного пространства, теоремы о базисе. Координаты вектора в базисе. Примеры.

11. Алгоритм Евклида и его приложения в арифметике: НОД, НОК, разложение в конечную цепную дробь.

Теорема о делимости с остатком для целых чисел. Обосновать алгоритм Евклида нахождения НОД двух чисел. Свойства НОД и НОК. Теорема о линейном представлении НОД. Свойства взаимно простых чисел. Разложение обыкновенной дроби в конечную цепную дробь. Подходящие дроби, их свойства и применение. Примеры.

12. Простые числа. Бесконечность множества простых чисел. Основная теорема арифметики.

Свойства простых чисел, бесконечность множества простых чисел, решетот Эратосфена. Основная теорема арифметики. Каноническое разложение. Примеры.

13. Теоретико-числовые функции: число и сумма делителей, функция Эйлера.

Формулы числа и суммы делителей натурального числа. Совершенные и дружественные числа. Функция Эйлера, ее свойства и формула вычисления значений. Примеры.

14. Сравнения в кольце целых чисел и их свойства. Полная и приведенная си-

стемы вычетов. Теоремы Эйлера-Ферма. Сравнения с переменной. Неопределенные уравнения. Примеры.

Отношение сравнимости в кольце целых чисел, его свойства. Классы вычетов по модулю. Полная и приведенная системы вычетов и теоремы о них. Теоремы Эйлера-Ферма. Сравнения с переменной и их равносильность. Сравнения с переменной по простому модулю. Исследование и решение линейных сравнений первой степени с одной переменной. Применение теории сравнений к решению неопределенных линейных уравнений.

15. Арифметические приложения теории сравнений к выводу признаков делимости. Теорема о длине периода десятичной дроби.

Обосновать признак делимости Паскаля в системе счисления с произвольным основанием и применить его для вывода признаков делимости на 3, 9 и 11 в десятичной системе счисления, привести некоторые методы нахождения остатков суммы, произведения и степеней чисел (в последнем случае указать на применение теоремы Эйлера). Обращение обыкновенной дроби в десятичную дробь и определение длины периода и предпериода десятичной дроби. Примеры.

16. Аксиоматическая теория комплексных чисел. Построение модели. Геометрическое представление комплексных чисел и операции над ними.

Определение системы комплексных чисел. Геометрическое представление и тригонометрическая форма комплексных чисел. Операции над комплексными числами и их геометрическая интерпретация. Примеры.

Геометрия

1. Векторы в трехмерном пространстве.

Определение, линейные операции над векторами, базис, координаты вектора в базисе.

2. Скалярное, векторное и смешанное произведение векторов.

Определение, основные свойства этих произведений, координатное выражение скалярного, векторного и смешанного произведений, приложения к нахождению длин, углов, площадей и объемов.

3. Прямая на плоскости.

Способы задания и виды уравнений прямой на плоскости, взаимное расположение прямых, расстояние от точки до прямой, угол между прямыми.

4. Прямая и плоскость в пространстве

Геометрический смысл уравнения $F(x, y, z) = 0$. Способы задания прямой и пло-

скости в пространстве. Основная теорема о плоскости в пространстве. Взаимное расположение двух плоскостей, двух прямых, а также прямой и плоскости.

5. Эллипс, гипербола и парабола

Определение эллипса, гиперболы и параболы, канонические уравнения, свойства, фокусы, директрисы, эксцентриситет, фокальный параметр.

6. Кривые второго порядка и их полная классификация

Общее уравнение кривой второго порядка, стандартная схема приведения к каноническому виду, диаметры, центр, асимптоты, касательная к кривой второго порядка.

7. Движения плоскости и их свойства

Определение движения как преобразования плоскости, сохраняющего длину отрезка. Свойства движений и их аналитическое задание. Аналитический критерий движения. Частные виды движений. Теоремы Шалля.

8. Подобия плоскости

Гомотетия и ее свойства. Подобные преобразования. Разложение подобия в произведение гомотетии и движения. Аналитическое задание подобных преобразований, полная классификация подобий плоскости.

9. Аффинные преобразования плоскости

Определение и свойства аффинных преобразований. Аналитическое задание. Перспективно-аффинные преобразования и их виды.

10. Проективная плоскость и ее свойства

Определение проективного пространства. Модели проективной прямой и проективной плоскости, их свойства. Проективный репер и проективные координаты. Формулы преобразования проективных координат. Уравнение проективной прямой на проективной плоскости. Проективное отображение одной прямой на другую.

11. Полный четырехугольник и гармонические четверки точек

Определение сложного отношения четырех точек прямой и четырех прямых пучка, свойства сложного отношения четырех элементов. Гармонические четверки и их примеры. Определение полного четырехугольника, его элементов. Гармонические свойства полного четырехугольника.

12. Принципы двойственности в проективной геометрии

Большой и малый принципы двойственности. Примеры двойственных предложений: теорема Дезарга – прямая и обратная, теоремы Паскаля и Брианшона.

Математический анализ

Темы, выносимые на государственный экзамен:

1. Введение в анализ. Пределы последовательностей и функций. Непрерывность функций в точке и на отрезке.

2. Дифференцируемость функций одной и нескольких действительных переменных.

3. Неопределенные и определенные интегралы. Приложения определенных интегралов. Кратные и криволинейные интегралы.

4. Числовые и функциональные ряды.

5. Дополнительные разделы. Дифференциальные уравнения. Теория функций комплексного переменного.

1. Введение в анализ.

Пределы последовательностей и функций. Непрерывность функций в точке и на множестве.

Определение числовой последовательности. Монотонные, ограниченные последовательности. Предел числовой последовательности. Сходящиеся последовательности. Свойства бесконечно малых последовательностей. Теоремы о предельном переходе в неравенствах, об арифметических действиях над последовательностями. Теорема Вейерштрасса о пределе монотонной последовательности. Теорема Больцано-Вейерштрасса (принцип компактности числовой прямой). Второй замечательный предел для последовательности. Вычисление пределов последовательностей или установление отсутствия предела.

Определение функции, ее области определения, графика. Основные свойства функций. Предел функции в точке (определения по Коши и по Гейне). Рассматриваются как конечные, так и бесконечные пределы. Теоремы о пределе функции. Неопределенности и их раскрытие. Замечательные пределы для функции. Сравнение бесконечно малых функций. Эквивалентные бесконечно малые функции и их применение при вычислении пределов функции в точке.

Различные определения непрерывности функции в точке (на языке « ϵ », на языке последовательностей, приращений и колебаний функции в точке). Классификация точек разрыва. Теоремы об арифметических действиях над непрерывными функциями и о композиции непрерывных функций. Теоремы Больцано-Коши об обращении функции в нуль и о промежуточном значении непрерывной на отрезке функции. Теоремы Вейерштрасса об ограниченности и достижении граней множества значений непрерывной на отрезке функции.

2. Дифференцируемость функций одной и нескольких действительных переменных.

Определение и обозначение производной функции в точке. Правила дифференцирования. Таблица производных основных элементарных функций. Формулы дифференци-

рования параметрически и неявно заданной функции. Понятия дифференцируемой функции и дифференциала, рассматривается связь между дифференцируемостью функции и существованием производной функции в точке, а также связь между дифференцируемостью и непрерывностью функции в точке. Геометрический и физический смысл производной. Определение и уравнение касательной прямой к графику функции. Производные высших порядков.

Теоремы Ферма, Ролля, Лагранжа, Коши; их геометрический смысл. Правила Лопиталя и его применение для раскрытия неопределенностей. Определения монотонной функции, точек экстремума и точек перегиба функции. Условия монотонности функции, условия существования экстремума, признаки выпуклости графика функции и условия существования точек перегиба. Асимптоты.

Функции двух переменных, область определения функции. Частные производные, дифференциалы первого и высших порядков. Необходимое и достаточное условие существования экстремума функции двух переменных. Исследование функций двух переменных на экстремумы. Соответствующие примеры.

3. Неопределенные и определенные интегралы. Приложения определенных интегралов. Кратные и криволинейные интегралы.

Определения первообразной функции и неопределенного интеграла. Основные свойства неопределенного интеграла. Основные методы интегрирования. Рассматриваются метод подстановки и метод интегрирования по частям. Таблица основных неопределенных интегралов.

Определения определенного интеграла (интеграла Римана). Условия существования определенного интеграла. Основные свойства определенного интеграла. Формула Ньютона-Лейбница. Интегрирование четных и нечетных функций в симметричных пределах. Интегрирование методом замены переменной и интегрирование по частям в определенном интеграле. Несобственные интегралы первого и второго рода. Вычисление определенных и несобственных интегралов. Приложения определенного интеграла: вычисление площадей плоских фигур, объемов тел вращения.

Определения двойного интеграла. Основные свойства двойных и криволинейных интегралов (первого и второго рода). Особенности вычисления кратных и криволинейных интегралов второго рода. Приложения двойных интегралов к вычислению объема цилиндрического тела, площади плоской фигуры. Криволинейные интегралы второго рода по замкнутому контуру.

4. Числовые и функциональные ряды.

Числовые ряды. Необходимое условие сходимости. Признаки сходимости рядов с положительными членами. Знакопередающиеся ряды и их сходимость. Функциональные ряды. Степенные ряды. Формула и ряд Тейлора.

Определения числового ряда, его n -ой частичной суммы, сходящегося ряда, суммы и остатка ряда. Свойства числового ряда; необходимое условие сходимости ряда доказывается. Гармонический и геометрический ряд. Положительные и знакопеременные ряды. Признаки сходимости рядов с положительными членами. Признак Лейбница о сходимости знакопередающегося ряда. Определения абсолютно и условно сходящихся рядов.

Понятие функционального ряда. Определение области сходимости функционального ряда. Степенные ряды, их интервал, радиус сходимости. Теорема Абеля. Формулы для определения радиуса сходимости степенного ряда. Формула Тейлора для многочлена. Определение ряда Тейлора. Разложения основных элементарных функций $\sin x$, $\cos x$, e^x , $\ln(1+x)$ в ряд Тейлора (Маклорена).

5. Дополнительные разделы.

Дифференциальные уравнения. Теория функций комплексного переменного.

Определение дифференциального уравнения, его порядка, решения (общего, частного). Виды дифференциальных уравнений первого порядка и методы их решения. Рассматриваются линейные дифференциальные уравнения второго порядка с постоянными коэффициентами (однородные и неоднородные), методы их решения. Структура общих решений линейного однородного и неоднородного дифференциальных уравнений второго порядка.

Рассматриваются функции комплексного переменного. Основные элементарные функции комплексного переменного и их свойства. Дифференцируемость функции комплексного переменного. Условия Коши-Римана (КРЭД) дифференцируемости функции комплексного переменного. Аналитические функции. Изолированные особые точки. Интеграл и формула Коши. Использование формулы Коши для вычисления интегралов.

В тест по математическому анализу будут включены задания из каждого из пяти указанных разделов. Среди тестовых заданий можно указать следующие:

1) вычислить, найти значение и записать ответ (найти значения производной первого или высших порядков в точке, частных производных в точке, определенного

интеграла, криволинейного интеграла, вычислить площадь криволинейной трапеции, предел последовательности или функции, определить сумму числового ряда, радиус или область сходимости степенного ряда, возможные значения параметров и т.п.);

2) указать один или несколько правильных ответов из числа предложенных;

3) ответить на вопрос, проверяющий знание теоретического материала (определение,

теорема, свойство): вставить пропущенное слово, расположить в правильном порядке, выбрать верное утверждение и т.п.;

4) определить по графику функции.

Методические рекомендации по подготовке к итоговому экзамену по методике обучения математике

3.1. Шкала оценивания ответа по методике обучения математике

Таблица 2

Соответствие заданий и компетентностей

Задания	Компетентности
1	2
Логико-математический анализ	– владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); – способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); – владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); – способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь математики с другими науками (СКМ-4); – владеет культурой математического мышления, способен пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания (СКМ-3); – владеет содержанием и методами элементарной математики, готов использовать эти методы в профессиональной деятельности, способен анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики (СКМ-6);
Общая методика	– способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); – владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); – способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); – готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); – владеет культурой математического мышления, способен пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания (СКМ-3); – владеет основными положениями истории развития математики, эволюцией математических идей и концепций (СКМ-5); – способен к применению основных положений теории и методики обучения математике в конкретных педагогических условиях, в том числе в условиях смешанного обучения (СКМ-7).
Частная методика	– осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОПК-1); – способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); – готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); – способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); – владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); – способен к применению основных положений теории и методики обучения математике в конкретных педагогических условиях, в том числе в условиях смешанного обучения (СКМ-7). – владеет культурой математического мышления, способен пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания (СКМ-3);

Окончание табл. 2

1	2
Обучение математике через задачи.	– способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); – владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); – способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); – готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); – способен к применению основных положений теории и методики обучения математике в конкретных педагогических условиях, в том числе в условиях смешанного обучения (СКМ-7). – владеет культурой математического мышления, способен пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания (СКМ-3);

Таблица 3

Критерии	Показатели	Баллы	Всего баллов
Владение теоретическим материалом	Владение вопросами по общей методике обучения математике	2	8
	Владение вопросами по частной методике обучения математике	2	
	Знание теоретических положений по элементарной математике	2	
	Знание межпредметных связей	2	
Владение практическим материалом	Умение иллюстрировать положения общей методики конкретными примерами	2	8
	Умение реализовывать методику введения понятия, теоремы, алгоритма (правила), обучения решению математической задачи	2	
	Умение решать задачи школьного курса математики	2	
	Умение проводить анализ учебного материала школьного курса математики	2	
Грамотность речи, в том числе математической.	логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной математической речи	4	8
	логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной профессиональной речи	4	
Правильность и полнота ответа на поставленные вопросы, в т.ч. на вопросы экзаменаторов	Правильность ответа на вопросы билета	2	8
	Правильность ответа на вопросы экзаменаторов	2	
	Полнота ответа на вопросы билета	2	
	Исчерпывающий ответ на вопросы экзаменаторов	2	
Использование образовательных технологий, в том числе ИКТ	Знание образовательных технологий, в том числе ИКТ	4	8
	Использование образовательной технологии при разработке фрагмента методики обучения математике	4	

Методические рекомендации по выполнению выпускной квалификационной работы

Выпускная квалификационная работа бакалавра должна быть представлена следующими структурными элементами:

Введение. Раскрываются актуальность, степень изученности и история изучения проблемы, определяются цель, задачи, объект и предмет исследования, методология, практическая значимость, выдвигается гипотеза (в зависимости от профиля), обосновывается принцип структурирования работы.

Основная часть. Состоит, как правило, из нескольких глав (чаще всего из 2–3-х). Каждая из них должна иметь целевое назначение и в определенной мере являться базой для последующей главы. Первая глава чаще всего представляет теоретический анализ проблемы. В последующих главах излагаются материалы, полученные в результате экспериментально-исследовательской работы. По тексту работы допускается использование таблиц, графиков, диаграмм и т.д. Каждая глава завершается выводами.

Заключение. Содержит оценку содержания работы с точки зрения ее соответствия цели и задачам исследования, доказательства или опровержения гипотезы. В заключении суммируются выводы и намечаются перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Библиографический список включает источники, монографии, статьи, другие материалы, в том числе электронные источники, использованные в работе. Список должен содержать не менее 50 источников.

Аннотация на иностранном языке. Аннотация – краткая характеристика выпускной квалификационной работы. Помещается на отдельном листе после библиографического списка.

Аннотация на иностранном языке должна содержать:

- объект исследования;
- основные тезисы исследования;
- основные выводы и предложения.

В процессе составления аннотации студент должен:

– уметь четко и логично поделить текст на соответствующие смысловые разделы, проанализировать их и составить английское (или на изучаемом иностранном языке) высказывание по клише;

– уметь практически применять знания по лексике и грамматике, полученные при изучении базового курса английского (иностранного) языка;

– уметь работать с литературой по профилю на английском (иностранном языке) и первоисточниками информации.

Объем аннотации не должен превышать 150 слов.

Фамилии, названия учреждений и фирм приводятся способом транслитерации, то есть буквы одной письменности передаются посредством букв другой письменности.

Для проведения подобной работы необходимо пользоваться **речевыми клише**.

Для вводной части аннотации:

The diploma paper (graduation work) is titled...

This graduation work (diploma paper) is about...

This graduation work deals with...

Для основной части аннотации:

The work touches upon...

The purpose of the work is to give some information about...

Much attention is given to...

The readers' attention is also drawn to...

The author writes (states, points out) that...

It would not be exaggeration to say that...

Для заключительной части аннотации:

In conclusion it should be stressed...

The following conclusion can be made...

The work is of (no) interest for narrow (wide) circle of readers.

Пример аннотации на английском языке
V.V Ivanov

The competence approach in education of moral values of secondary school students in the process of study of a foreign language

The given diploma paper is devoted to the competence approach in the education of moral values of secondary school students during their study of a foreign language. The activation of humanitarian interdisciplinary communications and the development of moral values on the basis of formation of the foreign language competence at lessons of a foreign language are examined in the following research.

Much attention is given to the extension and addition of the country study information in the text books in the English language in the main orientation to the cultural intercourse during the lessons in the English language and extracurricular courses.

In conclusion it is stressed that the attitude to moral should be based on humanistic outlook. The work is of interest for narrow circle of readers and experts working in the given branch.

Приложение. Выпускная квалификационная работа может иметь приложения, которые наглядно иллюстрируют выводы и реально работают на исследование. Приложения представляются в виде вспомогательных материалов, таблиц, диаграмм, схем и др.

Текст рукописи выпускной квалификационной работы должен соответствовать следующим требованиям:

Работа выполняется компьютерным набором на одной стороне листа белой одно-сортной бумаги формата А4 (210х297) с числом строк на странице не более 30. В каждой строке должно умещаться порядка 60 – 65 знаков с учетом пробелов между словами. Минимальная высота шрифта 1,8 мм (преимущественно используется шрифт Times New Roman).

Текст работы следует печатать, соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 10 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.

Титульный лист выпускной квалификационной работы заполняется по заданной форме. Образцы оформления титульных листов, приложений, библиографического списка выставлены на сайте ОмГПУ в разделе Образовательные программы / Учебно-методическая документация для студента.

После титульного листа помещается оглавление (содержание), в котором указываются все структурные части работы (включая параграфы), с указанием страниц, с которых они начинаются. Заголовки оглавления должны точно повторять заголовки в тексте.

Расположение ссылок в работе определяется соискателем и научным руководителем, исходя из потребности конкретного научного исследования. Рекомендуется использование ссылок в квадратных скобках, где указан номер источника из библиографического списка и номер страницы, например [1, с. 1].

Библиографический список источников и литературы составляется по алфавитному принципу, инициалы авторов указываются после фамилий. Возможно построение библиографического списка по тематическим

разделам с сохранением сквозной нумерации. В тексте же работы инициалы всегда ставятся перед фамилией.

Оформление выпускной квалификационной работы отличается строгостью и единообразием. Все страницы работы нумеруются по порядку от титульного листа (на нем цифра «1» не ставится). Нумерация обозначается в середине верхнего поля страницы. Содержательный объем – не менее 50 страниц. Фразы, начинающиеся с новой (красной) строки, печатаются с абзацным отступом (5 знаков). Таблицы, рисунки, графики и т.п. как в тексте работы, так и в приложении должны быть выполнены на стандартных листах или на них наложены.

При выполнении выпускной квалификационной работы необходимо соблюдать научный стиль. В тексте не допускаются стилистические и орфографические ошибки. Язык работы должен быть максимально точным, лишенным эмоционально-художественных средств выражения. Выпускная квалификационная работа – самостоятельное исследование, в силу чего плагиат не допускается.

Таблица 4

Критерии сформированных компетенций студента по результатам написания и защиты выпускной квалификационной работы

Код(ы) формируемой компетенции	Критерий оценивания	Формальные признаки сформированности компетенции	Шкала оценивания
1	2	3	4
ОПК-5	Владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения.	Наличие аннотации на иностранном языке.	1
		Наличие аннотации на иностранном языке, включение в библиографию источников на иностранном языке, использование цитат из источников на иностранных языках в тексте выпускной квалификационной работы.	2
ОК-6, ОПК-3	Способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; владение основами речевой профессиональной культуры.	Структура выпускной квалификационной работы и защитного слова логичны, имеются отдельные аргументы и выводы.	1–2
		Структура выпускной квалификационной работы и защитного слова логичны, представлены развернутые выводы, студент использует различные аргументы, отвечает на заданные вопросы.	3–4
ОК-1, ОК-8	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией.	В работе использованы классические и современные научные методы и приемы.	1–2
		В работе использованы разнообразные классические и современные научные методы и приемы.	3–4
		В работе использованы разнообразные классические и современные научные методы и приемы, отражена современная научная терминология, представлены таблицы, графики, схемы, имеются аналитические приложения, использована презентация с применением компьютерных технологий.	5–6

Продолжение табл. 4			
1	2	3	4
ОК-12	Способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.	В работе затронуты проблемы развития современного информационного общества.	1
		В работе затронуты проблемы развития современного информационного общества, рассмотрены проблемы информационной безопасности в образовании.	2
ОК-13	Готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.	Студент использовал в выпускной квалификационной работе действующие образовательные стандарты.	1–2
		Студент использовал в выпускной квалификационной работе действующие образовательные стандарты, федеральные и региональные законы, нормативные акты.	3–4
ОПК-6	Способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.	Выпускная квалификационная работа написана грамотно с незначительным количеством речевых ошибок.	1–2
		Выпускная квалификационная работа написана грамотно, без речевых ошибок.	3–4
		Выпускная квалификационная работа написана грамотно, без речевых ошибок, демонстрирует владение научным стилем.	5–6
ПК-10	Способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности.	В библиографии выпускной квалификационной работы представлены источники, отражающие отечественный и зарубежный опыт по изучаемой проблеме.	1–2
		В тексте работы отражено знакомство с отечественным и зарубежным опытом по изучаемой проблеме.	3–4
ПК-10	Способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности.	В библиографии выпускной квалификационной работы представлены менее 3 Интернет-источников.	1–2
		В библиографии выпускной квалификационной работы представлены более 3 Интернет-источников.	3–4
ПК-2 ПК-3, ПК-8	Готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на определенной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;	Выпускная квалификационная работа частично имеет практическую направленность и ориентирована на учебно-воспитательный процесс образовательной организации.	1–2
		Выпускная квалификационная работа имеет практическую направленность и ориентирована на учебно-воспитательный процесс образовательной организации, содержит фрагменты уроков, другие методические разработки, имеет апробацию.	3–4

Продолжение табл. 4			
1	2	3	4
ОК-1, ОК-8	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией, способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных ИКТ.	Выпускная квалификационная работа в целом имеет репродуктивный характер.	1–2
		Выводы выпускной квалификационной работы имеют новизну.	3–4
ОК-1, ОК-8	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией.	В выпускной квалификационной работе слабо обозначена ее актуальность.	1–2
		Выпускная квалификационная работа написана по актуальной проблеме.	3–4
ОК-1, ОК-8	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией.	В выпускной квалификационной работе представлено фрагментарное обращение к теоретическим проблемам	1–2
		В выпускной квалификационной работе представлено последовательное обращение к теоретическим проблемам	3–4
ПК-2, ПК-3, ПК-8	Готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на определенной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников,	Выпускная квалификационная работа ориентирована на узкую предметную область.	1
		В выпускной квалификационной работе прослеживаются выходы на различные предметные области.	2

Окончание табл. 4			
1	2	3	4
	осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии; способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.		

З а м е ч а н и е . Остальные 50 баллов определяет факультет математики, информатики, физики и технологии и выпускающая кафедра математики и методики обучения математике.

Таблица 5

Критерии оценивания выпускной квалификационной работы бакалавров при прохождении государственной итоговой аттестации по образовательной программе
Направление подготовки Педагогическое образование
Профиль Математическое образование

№ п/п	Параметры оценивания	Отметка			
		5 (отлично)	4 (хорошо)	3 (удовлетворительно)	2 (неудовлетворительно)
1	2	3	4	5	6
1	Актуальность темы выпускной квалификационной работы	В работе аргументируется в полной мере актуальность изучаемой проблемы (5-6 баллов)	В работе аргументируется актуальность изучаемой проблемы (3-4 балла)	В работе недостаточно аргументируется актуальность изучаемой проблемы (2 балла)	В работе не аргументируется актуальность изучаемой проблемы (1 балл)
2	Глубина раскрытия темы	Студент в ходе написания и защиты работы проявил глубокое понимание теоретических вопросов, связанных с заявленной темой (7-8 баллов)	Студент в ходе написания и защиты работы проявил понимание теоретических вопросов, связанных с заявленной темой (5-6 баллов)	Студент в ходе написания и защиты работы проявил достаточное, но не глубокое понимание теоретических вопросов, связанных с заявленной темой (3-4 балла)	Студент в ходе написания и защиты работы проявил непонимание теоретических вопросов, связанных с заявленной темой (2 балла)
3	Глубина, обоснованность анализа и интерпретации результатов	В работе представлен обстоятельный анализ теоретических аспектов проблемы и различных подходов к ее решению. Автором исследован достаточный объем материала, проводится интерпретация явлений и процессов на основе аргументировано отобранных существующих современных научных теорий и концепций (7-8 баллов)	В работе представлен анализ теоретических аспектов проблемы и различных подходов к ее решению. Автором исследован достаточный объем материала, интерпретация явлений и процессов осуществляется без аргументировано отобранных существующих современных теорий и концепций (5-6 баллов)	В работе представлен поверхностный анализ теоретических аспектов проблемы и различных подходов к ее решению. Автором исследован недостаточный объем материала, интерпретация явлений и процессов осуществляется не аргументировано (3-4 балла)	В работе представлен фрагментарный, неполный анализ теоретических аспектов проблемы и различных подходов к ее решению. Автором исследован недостаточный объем материала, интерпретация явлений и процессов не осуществляется (2 балла)

Продолжение табл. 5

1	2	3	4	5	6
4	Структура работы и логика изложения материала	Структура работы соответствует логике изложения. В работе представлены собственные выводы, делаются аргументированные умозаключения и приводятся выводы по всем главам работы. В заключении обобщается весь ход исследования, излагаются основные результаты проведенного анализа и подчеркиваются их теоретическая значимость (5-6 баллов)	Структура работы соответствует логике изложения процесса исследования. В работе представлены собственные выводы, делаются аргументированные умозаключения. Выводы по всем главам работы и заключение работы неполны. (3-4 балла)	Структура работы не в полной мере соответствует логике исследования. В работе отсутствуют собственные выводы, не делаются аргументированные умозаключения. Выводы по всем главам работы и заключение работы неполны или отсутствуют. Заключение не отражает теоретической значимости результатов исследования (2 балла)	Структура работы не соответствует логике исследования. В работе отсутствуют собственные выводы, умозаключения. Выводы и заключение работы отсутствуют или не отражают теоретические положения, обсуждаемые в соответствующих главах работы (1 балл)
5	Практическая значимость	Исследование носит прикладной характер. Результаты исследования могут быть использованы в образовательной практике (5-6 баллов)	Исследование носит прикладной характер. Результаты исследования могут быть использованы в образовательной практике частично (3-4 балла)	Исследование носит прикладной характер. Результаты исследования требуют доработки для использования в образовательной практике (2 балла)	Исследование не носит прикладной характер. Результаты исследования не готовы к использованию в образовательной практике (1 балл)
6	Оформление работы	Оформление работы соответствует требованиям. Список использованной литературы составлен с учетом требования новизны и в соответствии с ГОСТом Р 7.05.2008 «Библиографическая ссылка» и насчитывает не менее 50 источников, достаточных для раскрытия темы исследования, включая периодические издания. Работа не содержит орфографических ошибок, опечаток и других технических погрешностей. Язык и стиль соответствуют нормам русского языка, требованиям научного стиля изложения (5-6 баллов)	Оформление работы соответствует требованиям. Список использованной литературы составлен с учетом требования новизны и в соответствии с ГОСТом Р 7.05.2008 «Библиографическая ссылка» и насчитывает не менее 40 источников, достаточных для раскрытия темы исследования, включая периодические издания. Работа содержит не более 5 орфографических ошибок, опечаток и других технических погрешностей. Язык и стиль соответствуют нормам русского языка, требованиям научного стиля изложения (3-4 балла)	Оформление работы соответствует требованиям. Список использованной литературы составлен с нарушением требования новизны и в соответствии с ГОСТом Р 7.05.2008 «Библиографическая ссылка» и насчитывает не менее 30 источников, но недостаточных для раскрытия темы исследования, включая периодические издания. В работе допущено более 5 орфографических ошибок, опечаток и других технических погрешностей. Язык и стиль не соответствуют нормам русского языка, требованиям научного стиля изложения (2 балла)	Оформление работы не соответствует требованиям. Список использованной литературы составлен с нарушениями требований новизны и в соответствии с ГОСТом Р 7.05.2008 «Библиографическая ссылка» и насчитывает менее 20 источников, недостаточных для раскрытия темы исследования. В работе много орфографических ошибок, опечаток и других технических погрешностей. Язык и стиль не соответствуют нормам русского языка, требованиям научного стиля изложения (1 балл)

Окончание табл. 5					
1	2	3	4	5	6
7	Представленные работы	Основные положения дипломной работы излагаются логично и аргументировано, выступление структурно организовано, мысль выражается четко. Выступление сопровождается мультимедийной презентацией, раскрывающей и дополняющей содержание и результаты исследования (5-6 баллов)	Основные положения дипломной работы излагаются логично и аргументировано, выступление структурно организовано, мысль выражается четко. Выступление сопровождается мультимедийной презентацией, раскрывающей содержание и результаты исследования (3-4 балла)	Основные положения дипломной работы излагаются логично, но не аргументировано, выступление структурно организовано, мысль выражается не четко. Выступление сопровождается мультимедийной презентацией, раскрывающей частично содержание и результаты исследования (2 балла)	Основные положения дипломной работы излагаются не логично и не аргументировано, выступление структурно не организовано, мысль выражается не четко. Выступление сопровождается мультимедийной презентацией (1 балл)
8	Культура научной дискуссии	Речь грамматически правильная и выразительная. Ответы на вопросы конкретны, убедительны. Отмечается выдержка, уверенность, контакт с аудиторией (4 балла)	Речь грамматически правильная, но не выразительная. Ответы на вопросы конкретны, но не убедительны. Отмечается выдержка, уверенность, контакт с аудиторией (3 балла)	Речь не достаточно грамматически правильная, не выразительная. Ответы на вопросы не конкретны, не убедительны, уклончивы. Докладчик не владеет собой. Контакт с аудиторией устанавливается с трудом (2 балла)	Речь грамматически неправильная, с грубыми речевыми ошибками, не выразительна. Ответы на вопросы не конкретны, не убедительны или отсутствуют. Докладчик не владеет собой. Контакт с аудиторией отсутствует (1 балл)

Требования к отзыву научного руководителя и внешнему отзыву рецензента.

Отзыв научного руководителя должен включать:

- сведения о степени самостоятельности и творческой инициативы студента;
- анализ методологической базы;
- рекомендации по практическому использованию результатов работы;
- анализ владения выпускником основами речевой профессиональной культуры;
- соответствие выпускной квалификационной работы требованиям ФГОС ВО, замечания по работе в целом.

Отзыв рецензента (представителя работодателя, специалиста) должен включать:

- анализ соответствия содержания выпускной квалификационной работы ее теме;
- анализ методологической, источниковедческой базы, библиографии;
- анализ практической значимости выпускной квалификационной работы, связи ее предметной области с учебно-воспитательным процессом, с современными проблемами системы образования;

– анализ владения выпускником основами речевой профессиональной культуры;

- замечания и дискуссионные вопросы;
- оценка основных результатов выпускной квалификационной работы, ее соответствия требованиям ФГОС ВО.

Замечание. Внешний отзыв не является обязательным для выпускной квалификационной работы бакалавра, имеет рекомендательный характер.

Список литературы

1. Атанасян Л.С. Геометрия: учеб. пособие для студ. физ.-мат. фак. пед. вузов: В 2-х ч. Ч.1 [Текст] / Л.С. Атанасян, В.Т. Базылев – М.: КноРус, 2011. – 396 с.
2. Атанасян Л.С. Геометрия: учеб. пособие для студ. физ.-мат. фак. пед. вузов: В 2-х ч. Ч.2 [Текст] / Л.С. Атанасян, В.Т. Базылев – М.: Юрайт, 2011. – 422 с.
3. Баврин И.И. Математический анализ [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. вузов, обуч. по напр. «Естественнонаучное образование», и спец. «Физика», «Химия», «Биология» и «География» / И.И. Баврин. – М.: Высш. шк., 2006. – 327 с.
4. Бохан К.А. Курс математического анализа: учеб. пособие для студентов-заочников физ.-мат. факультетов пед. инстит.-ов. Т. 1. / К.А. Бохан, И.А. Егорова, К.В. Лашенов; под ред. Б.З. Вулиха. – Мн.: Изд-во «Интеграл», 2004. – 436 с.

5. Далингер В.А., Князев О.В., Костюченко Р.Ю., Кузьмин С.Г., Скарбич С.Н., Фисенко Т.П. Методические рекомендации по подготовке бакалавров к итоговой государственной аттестации по математике, методике обучения математике и защите выпускной квалификационной работы: учебное пособие / Под ред. В.А. Далингера. – Омск: Изд-во ООО «Амфора», 2015. – 80 с.
6. Дураков Б.К. Краткий курс высшей алгебры. – М.: ФИЗМАТЛИТ 2006. – 232 с. – ISBN 5-9221-0667-8 (в свободном доступе http://dwl.alleng.ru/d_ar/math/math216.zip).
7. Ефимов Н.В. Высшая геометрия [Электронный ресурс] / Ефимов, Н.В. – Изд-во: Физматлит, 2011. URL: <http://library.knigafund.ru>.
8. Жафяров А.Ж. Геометрия: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Математика»: В 2-х ч. Ч.2 [Текст] / А.Ж. Жафяров. – 2-е изд., адапт. – Новосибирск: Сибир. ун-в. изд-во, 2003. – 266 с.
9. Курош А. Г. Курс высшей алгебры. – 17-е изд., стер. – СПб: Лань, 2008. – 432 с.
10. Линейная алгебра и аналитическая геометрия. Опорный конспект: учебное пособие. – Москва: Проспект, 2011. – 144 с.
11. (по адресу <http://rghost.ru/download/6032631/5d2c903dfc850bd93f8992e37b367d421edbfcbce/422173.zip> в свободном доступе).
12. Окунев Л.Я. Высшая алгебра: учебник для вузов. – 3-е изд., стер. – СПб: Лань, 2009. – 335 с.
13. Общий курс высшей математики для экономистов: учебник / под ред. В.И. Ермакова. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 656 с.
14. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике [Текст]: тридцать шесть лекций. Ч. 1 / Д.Т. Письменный. – 8-е изд., испр. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 280 с.
15. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: [в 2 ч.]. Ч. 1 / Д.Т. Письменный. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 288 с.
16. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: [в 2 ч.]. Ч. 2 / Д.Т. Письменный. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
17. Смолин Ю.Н. Алгебра и теория чисел [Текст]: учеб. пособие для студ. Физ.-мат. фак. высших пед. учеб. заведений / Ю.Н. Смолин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 463 с.
18. Фихтенгольц Г.М. Основы математического анализа. В 2-х т. Т.1. [Текст]: учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлениям подготовки и спец. в области естеств. наук и математики, техники и технологий, образования и педагогики / Г.М. Фихтенгольц. – СПб.: Лань, 2008 – 440 с.
19. Фихтенгольц Г.М. Основы математического анализа. В 2-х т. Т.2. [Текст]: учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлениям и спец. в области естеств. наук и математики, техники и технологий, образования и педагогики / Г.М. Фихтенгольц. – СПб.: Лань, 2008 – 463 с.
20. Шнеперман Л.Б. Сборник задач по алгебре и теории чисел. – СПб: Лань, 2008. – 223 с.

УДК 378.147

ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПОНЯТИЙНОМ ПОЛЕ ПЕДАГОГИКИ

Заболотная С.Г.

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», Оренбург,
e-mail: zabolotnaya56rus@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности такого педагогического понятия как Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза. Автор показывает, что основная цель высшего медицинского образования заключается в содействии становлению личности высококвалифицированного специалиста, осознающего значительный уровень ответственности за жизнь и здоровье больных, а также необходимость непрерывного процесса профессионального развития, который определяется, прежде всего, наличием у студентов медицинского вуза отчетливого Образа профессионального будущего. Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза трактуется как интегративное профессионально-личностное образование, самопроектируемое в процессе профессионального развития личности при подготовке в высшей медицинской школе и характеризующееся совокупностью ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности на основе наличия медико-биологических и клинических знаний, практических умений и навыков профилактики заболеваний, сохранения жизни и восстановления здоровья людей, рефлексии, осуществляемой носителем Образа.

Ключевые слова: Образ профессионального будущего, студент медицинского вуза, ценностные ориентации, высшее медицинское образование

IMAGE OF PROFESSIONAL FUTURE OF MEDICAL STUDENTS IN THE NOTIONAL FIELD OF PEDAGOGICS

Zabolotnaya S.G.

Orenburg state medical university, Orenburg, e-mail: zabolotnaya56rus@yandex.ru

Peculiarities of pedagogic notion – Image of professional future of medical students are considered in this article. The author shows that the main objective of higher medical education consists in helping personality becoming of a highly qualified specialist who is aware of great level of responsibility for patients' life and health, as well as the necessity of continuous process of professional development which is defined principally by the presence of definite Image of professional future in medical students. Image of professional future of medical students is interpreted as integrative professionally-personal formation, self-projected in the process of professional development of a personality when training in higher medical school and characterized by the complex of axiological representations about future professional activity on the basis of medico-biological and clinical knowledge, practical skills of life sustaining and health resumption, disease prophylaxis, as well as reflection conducted by the Image carrier.

Keywords: Image of professional future, medical student, system of values, higher medical school

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [3]. Образование направлено на всестороннее, полное развитие личности. Высшее медицинское образование, являясь гуманитарным по своей сути, перестает быть только профессиональным, преобразуясь в элемент общей культуры современного общества, поскольку оно непосредственно связано и обращено к проблемам человека, его здоровью и жизни. Основная цель выс-

шего медицинского образования заключается в содействии становлению личности высококвалифицированного специалиста, осознающего высокий уровень ответственности за здоровье и жизнь пациентов, а также необходимость непрерывного процесса профессионализации, который определяется, прежде всего, наличием у студентов медицинского вуза отчетливого Образа профессионального будущего [2]. Для реализации личностно-развивающей функции высшего медицинского образования необходимо создать условия, которые наиболее полно способствуют становлению Образа профессионального будущего.

Именно для студенческого возраста характерны размышления о смысле жизни, проблемы актуализации собственного «Я», вопросы о предназначении человека, наличии жизненной стратегии и развитии ее перспектив. На вузовском этапе существенную роль играет реализация собственного

взгляда на жизнь, осознание своей индивидуальности в профессионально ориентированном контексте высшей медицинской школы, присвоение ценностей медицинской профессии, понимание ее значимости и личностного смысла, а также оценка собственных возможностей.

Категория «Образ профессионального будущего» складывается из таких понятий как «образ» и «профессиональное будущее», каждое из которых имеет свое характерное научное содержание.

Рассмотрим специфику понятия «образ» с философской и психолого-педагогической точек зрения.

Проведенное исследование показало, что категория «образ» в *философии* трактуется как результат и идеальная форма отражения объекта в сознании человека в условиях общественно-исторической практики человека (Н.А. Бердяев, В.П. Кохановский, В.С. Соловьев). В *психологии* понятие «образ» используется для обозначения субъективной формы результатов целостного отражения действительности в психике человека, обусловленной как чувственно воспринимаемыми признаками, так и гипотетическими конструктами (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов). В *педагогике* «образ» представлен как субъективная картина окружающего мира, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность разворачивающихся событий (А.В. Кирьякова, Т.А. Ольхова).

В научной литературе Образ рассматривается как:

- активное, действующее начало, оказывающее влияние не только на само восприятие, но и на мотивацию личности, а через мотив – на деятельность субъекта; процесс присвоения субъектом предметного мира в его идеальной форме, форме сознательно-го отражения [7];

- результат процесса воображения; субъективная картина мира или же его фрагментов, включая как самого субъекта, так и других людей; пространственное окружение и взаимную последовательность событий [9];

- явление, формирующееся не только в деятельности, но и на основе опыта, накопленного человеком, где субъективное отражение связано с поступающей из внешнего мира информацией, но в соответствии с позицией, которую занимает носитель Образа [6];

По мнению С.Л. Рубинштейна, Образ представляет собой чувственное впечатление, в котором отношения, явления и их свойства служат для субъекта предметами

или объектами познания. Ученый отмечает, что Образ в гносеологическом смысле определяется познавательным отношением чувственного впечатления к реальности, которая существует вне его и не исчерпывается его содержанием. Образ выступает регулятором поведения и деятельности субъекта, результатом его познания [8].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть категорию «образ» как продукт отражения, возникающий в предметной деятельности человека, при этом появление нового Образа у студента медицинского вуза преломляется через прошлый опыт человека, через уже имеющиеся в его памяти Образы ранее отраженных предметов и явлений. Однако необходимо отметить, что Образ не является зеркальным отражением, поскольку сам процесс отражения представляет собой активное взаимодействие человека с окружающим его миром [1]. В результате процесса отражения окружающего мира возникают, формируются и развиваются личностные качества человека, его интересы, потребности, жизненный опыт.

Суммируя все вышесказанное, необходимо отметить что категория «образ» в понятийном поле педагогики весьма многогранна. Образ можно трактовать как психический феномен, возникающий в сознании человека под воздействием впечатлений как внешней, так и внутренней жизни. Он представляет собой невербальное явление, синтезируемое из вербальных (звуковых), зрительных, эмоциональных, моторных и других впечатлений при помощи воображения, как целостная сущность, ставшая предметом умозрения и рефлексии. Образ – это субъективное отражение картины мира в сознании человека, которое возникает и совершенствуется в процессе развития реальных связей познающих людей с окружающим их человеческим миром, включая самого субъекта, других людей, пространственное отражение и временную последовательность событий. Образ является как продуктом отражения, возникающим в предметной деятельности человека, так и результатом абстрагирующей деятельности субъекта, а также способом репрезентации объекта субъекту. Это внутренний план деятельности, который позволяет студенту медицинского вуза рассматривать основания, изменять замыслы своих действий, играя роль регулятора поведения и психологического стимула.

Зарождение и развитие Образа происходит в ходе освоения и развития деятельности и общения. Образ формируется на

базе опыта. Субъективное отражение действительности связано с преобразованием информации, поступающей извне, в соответствии с той позицией, которую занимает носитель образа.

Регулирующая функция Образа относительно деятельности субъекта заключается в возможности обеспечения каждым Образом антиципации. Осуществляя регулируемую функцию, Образ вызывает различные по силе и эмоциональной окраске переживания, побуждая к разнообразным действиям и поведенческой активности, поскольку даже само желание действия подразумевает регуляцию будущего поведения [2].

Не вызывает сомнения тот факт, что процессу получения предметного результата любого вида деятельности предшествует возникновение потребности, представления, цели, создание внутреннего Образа. Объединяющим элементом в данном случае является категория идеального. Наличие идеального Образа собственной деятельности позволяет студенту медицинского вуза изменять замысел действий, контролировать свои желания, чувства, соответствующие определенной ситуации. Все это позволяет назвать идеальный Образ деятельности внутренним планом личности студента медицинского вуза.

Формирование Образа происходит в процессе активной деятельности студента медицинского вуза, вследствие чего, Образ становится всё более адекватным объекту, при этом он вторичен к оригиналу, который всегда ярче и богаче.

При становлении Образа у студента медицинского вуза происходит проектирование контакта с окружающим миром, собственных действий, поведения, деятельности, проникновение идеального в реальное. Взаимодействие между внутренним и внешним происходит при движении встречных информационных потоков в различных сферах реального мира. Первичные (входящие) потоки активны, отраженные же – реактивны. В ощущениях отражаются отдельные свойства предметов и явлений, а комплекс ощущений приводит к целостному восприятию мира. Информационные потоки, усвоенные студентом медицинского вуза, становятся субъективным знанием, сознание совершенствуется и становится средством усвоения новой информации из окружающего мира, меняя внутренний Образ студента.

Анализ теоретических источников позволяет нам предположить, что в структуре любого Образа интегрируются знание о мире, себе как о субъекте профессиональной деятельности, будущей професси-

ональной деятельности, что выражается в профессиональном самосознании и познании себя как субъекта профессиональной деятельности, приводя к саморазвитию и самосовершенствованию. Совокупность ценностных представлений о мире, себе как субъекте деятельности, будущей профессии проявляется в различных эмоциональных состояниях, связанных с личностной и профессиональной сферой деятельности. Регуляция профессиональной деятельности и поведения личности направлена на реализацию мотивов выполнения профессиональной деятельности, предоставляя возможность профессионального саморазвития. Самоанализ и самооценка деятельности отражают процессуальную сторону познания себя и активизацию всех процессов «самости».

Итак, с одной стороны, Образ является отражением объективной реальности, с другой – это важнейшее звено в системе регуляции деятельности студента. Образ относится к существующим вне зависимости от сознания человека предметам и явлениям, составляющим его содержание. Будучи предметным по своей сути, Образ субъективен по своей форме. Содержание Образа не является статичным, оно постоянно обогащается, корректируется и уточняется. Любой Образ характеризуется многомерностью, многоуровневостью и системностью. Становление Образа представляет собой активный процесс, в ходе которого имеет место получение и переработка более полной информации из окружающей действительности.

С.Д. Смирнов показал, что частные, отдельные представления, Образы – регуляторы поведения и деятельности, возникают в контексте целостного Образа, сформировавшегося к данному моменту у студента, являющегося исходной точкой и результатом любого познавательного процесса [9].

Следовательно, мы можем определить категорию Образ как результат целостного отражения окружающей действительности, субъективное явление, формирование которого происходит в процессе деятельности, предметно-практической, мыслительной и чувственной активности. Образ способен вызывать ценностные переживания и характеризуется не только степенью и силой переживания, но и эмоциональной заряженностью и субъективной значимостью. Именно внутренний мысленный Образ представляет собой результат абстрагирующей деятельности субъекта, проявляясь через взаимодействия субъекта и объекта, через преобразующее и активное отношение субъекта к объекту. В более широком смыс-

ле Образ рассматривается как субъективная форма отражения реальности, в узком же – понятие Образ используют для обозначения чувственных форм отражения. Как видно, характеристики понятия Образ не только многогранны, но и глубоко индивидуальны для каждого человека. Одной из его особенностей является временная направленность, устремленность в будущее [2].

Поскольку любой Образ подразумевает временную направленность, то мы можем определить будущее как становление настоящего в качестве возможности, которое представляется реализованной целью единичного действия или же целым комплексом действий, как совокупность возможностей для удовлетворения потребностей (С.А. Аскольдов, М.Д. Ахунов, В.И. Вернадский, Е.И. Головаха, А.А. Кроник). Будущее зависит от студента, его установок, прошлого и настоящего, и является главным опосредующим звеном развития личности. Движение от прошлого и настоящего к будущему происходит через постановку цели и реализуется с помощью волевого акта, ядром которого является осознание ценностного содержания и личностно значимой цели. Сопоставление результата достигнутой цели с проектом дает возможность человеку либо повышать уровень требований к себе и выдвигать более сложные цели, либо развивать в себе качества, необходимые для реализации поставленных, но еще не реализованных целей, т.е. они придают деятельности личностный, субъективно-значимый характер. Постановка целей предполагает знание не только направления деятельности, определение путей и средств достижения поставленной цели, но и достижение ее идеального результата. Цель жизни конструирует деятельность и определяет то, какой она будет. Цель представляет собой идеальный или мысленно созданный конечный результат деятельности. Таким образом, цель всегда означает прогноз.

Не вызывает сомнения тот факт, что, от того к какому будущему стремится человек, какой Образ будущего он создает, зависит то, какие решения он принимает в настоящем. Теоретический анализ научных источников (Е.С. Заир-Бек, В.И. Слободчиков, И.С. Кон) позволил нам выделить следующие этапы процесса самопроектирования:

- формирование Образа желаемого будущего. На данном этапе возникает то, что И.С. Кон назвал мечтой. Этот Образ разделяется на две составляющих: «идеальное», т.е. то, чего человек хотел бы достичь в идеале, и «достаточное» – то, чем человек, в целом, будет удовлетворен [6];

- определение и оценка средств достижения поставленных целей и соотнесение данных средств со своими ресурсами и собственными возможностями. В результате формируется представление о том, чего человек желает и надеется достичь и каким образом он планирует это сделать;

- формирование конкретных представлений о конкретных действиях, направленных на достижение желаемого и сроках реализации данных намерений.

Другими словами, процесс самопроектирования Образа будущего включает: анализ и синтез ситуации; определение проблем для ее решения; постановку целей и определение критериев оценки их достижения, а также вариантов организуемых процессов; выбор наиболее эффективного варианта; конкретизацию целей, условий и средств; реализацию процесса самопроектирования в общей модели деятельности; обобщение результатов самопроектирования и рефлексии.

Таким образом, при проектировании своего будущего студент проходит путь от создания мысленного Образа (здесь важно отметить проектную функцию самосознания, определяемую как особую линию саморазвития личности, непосредственное выражение потребности в самореализации, именно эта потребность поднимает на более высокий уровень процесс регуляции и развития личности как самоорганизующейся системы) через концентрацию сил на выполняемом действии к осуществлению деятельности, нацеленной на достижение конкретного результата.

Следовательно, происходит включенность осознанной цели деятельности в содержание Образа будущего, что обеспечивает психическую регуляцию предметных действий. Цель при становлении Образа будущего детерминирует настоящее, определяя реальное действие и состояние субъекта, выступая в деятельности субъекта в форме будущего результата. На основе существующего Образа строятся планы, формируется стратегия деятельности и совокупность действий и операций. Образ будущего должен существовать для субъекта так, чтобы он мог видоизменять этот Образ в соответствии с существующими условиями.

Представления о будущем являются неотъемлемой частью жизненного пути человека. Будущее для человека – это именно та сфера, знания о которой конструируются, моделируются и видоизменяются самой личностью студента медицинского вуза. Проектирование рассматривается с одной стороны как процесс, с другой же – как ре-

зультат деятельности по созданию Образа будущего.

В характеристике Образа будущего значимыми являются два показателя: временная перспектива (временной масштаб ожидаемых событий) и содержательная наполненность. Этот Образ становится обязательным условием творения новой реальности. При этом, Образ будущего не является статичным, он изменяется, подвергаясь переоценке под воздействием внешних факторов, и зависит от внутренних процессов развития личности [1].

Стоит отметить, что важной составляющей Образа будущего является личный профессиональный план, включающий следующие компоненты: главную цель, ближайшие и более отдаленные конкретные цели (жизненную перспективу), пути и средства достижения ближайших жизненных целей, а также запасные варианты целей и средств их реализации при возникновении трудностей.

Также, к содержанию Образа будущего можно отнести следующие параметры:

- насыщенность планируемыми событиями;
- достижимость (средства достижения поставленных планов);
- конкретность, т.е. степень детального представления планируемых событий;
- перспективность, т.е. временной период, к которому относится планируемое событие;
- целостность.

Следовательно, Образ будущего у студента медицинского вуза мы можем рассматривать как системно-ценностное образование, включающее его представление о мире, себе, цели и смысле жизни, ценностное отношение к жизнедеятельности в целом и будущей профессии врача в частности, целеполагание, планирование, прогностические умения и умения строить временную перспективу жизнедеятельности [2].

Таким образом, категория Образ будущего в понятийном поле педагогики неразрывно связано как с личностью будущего специалиста в области медицины, которая является носителем данного Образа, так и с будущей профессиональной деятельностью. Совокупность адекватных представлений о мире будущей профессии врача, о себе, как о будущем профессионале, является важным условием становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза, как и планирование ими своей профессиональной жизни и ее реализации.

На становление Образа будущего у студентов медицинского вуза оказывает влияние любая информация, трансляторами

которой являются образовательная среда медицинского вуза, средства массовой информации, социальное окружение личности студента будущего специалиста медицинского профиля. Необходимым условием жизни человека, как нам уже известно, является его способность отражать окружающий мир и иметь свой субъективный Образ. Формирование такого Образа, в нашем случае – Образа профессионального будущего, дает возможность студенту медицинского вуза ориентироваться в действительности, организовывать свою деятельность для преобразования объективной реальности в соответствии со своими потребностями, мотивами и интересами, регулировать разнообразные процессы собственной жизнедеятельности.

Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза – это результат ценностных представлений студентов о выбранной профессии и ценностного отношения к ней. Он определяется характером развития общего и профессионального самосознания личности, сформированностью его Образа Я – профессиональное [6]. Образ профессионального будущего непосредственно связан с обобщенным Образом мира будущей профессии врача. Одним из важнейших условий успешного вхождения студента медицинского вуза в профессию является активное становление Образа мира будущей профессии, расставляющего акценты значимости в мире ценностей, отношений, предметов и явлений [5]. По мере динамики профессионального развития личности студента медицинского вуза изменяется Образ его профессионального будущего в ходе освоения профессии и реального приобщения к ней.

Поскольку мы рассматриваем категорию Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза в понятийном поле педагогики, логично отметить, что «профессиональное будущее» трактуется нами – как становление настоящего в качестве возможности, которое представляется реализованной целью профессионально-ориентированных действий по сохранению жизни и здоровья людей;

– как совокупность возможностей для удовлетворения своих профессиональных потребностей в сфере здравоохранения по оказанию качественной и эффективной медицинской помощи.

В Образе профессионального будущего у студентов медицинского вуза находят свое отражение представления о ценностях врачебной деятельности и врачебного сообщества, развитие ценностных ориентаций будущего врача;

– знания о личности врача – профессионала, профессионально значимых качествах, профессиональных мотивах и намерениях;

– профессионально ориентированные знания о целях и способах деятельности по сохранению жизни и здоровья пациентов;

– наличие практических умений и навыков по оказанию профилактической, диагностической и лечебной помощи;

– владение рефлексивными умениями.

Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза отражает динамику развития их представлений о сути врачебной деятельности по оказанию медицинской помощи на основе создания интегрального Образа врача, который, в свою очередь, формируют собирательные Образы выдающихся врачей прошлого и настоящего (Гиппократ, Г.А. Захарьин, Н.И. Пирогов, Н.В. Склифосовский, Н.М. Амосов, Л.А. Бокерия и многие другие).

Образ профессионального будущего определяется характером развития общего и профессионального самосознания личности. В своем становлении Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза проходит следующие этапы:

1. Представление о сути профессии.
2. Корректировка представлений
3. Задача соответствовать.

Не вызывает сомнения тот факт, что Образ профессионального будущего необходимо рассматривать во временном континууме. В этом отношении он выступает одной из составляющих прогнозирования будущего. Предполагаемое будущее представляется в виде сложного образования, имеющего смысловые и эмоциональные составляющие, а также ценностные ориентации. Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза представлен в сознании и самосознании личности студента системой внутренних средств отражения, включающей Образы, важную роль в которых играет представление личности о себе как о субъекте профессиональной деятельности в ретроспективе и перспективе.

Вовлеченность субъекта в различные системы связей с окружающим миром позволяет нам сделать вывод о диалогичности Образа профессионального будущего. Отсюда, основными ценностными характеристиками Образа профессионального будущего студентов медицинского вуза являются: последовательность Образов и событий, длительность, реализация этих событий и аксиологичность. Образ профессионального будущего аккумулирует в себе цель будущей профессиональной деятельности, представления о ней,

систему Образов, а также конкретные планируемые события, т.е. Образ профессионального будущего создается благодаря личности студента медицинского вуза и его деятельности.

Одним из важнейших факторов становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза является отдаленная ориентация человека, подчеркивая, таким образом, зависимость поведения от отдаленной цели.

Не менее важным является и вопрос взаимоотношения и взаимовлияния Образов в процессе профессионального развития личности. Е.А. Климов при изучении системы регуляторов профессионального поведения субъекта выделяет следующие группы:

1. Образ объекта – предмет, средства и условия проявления профессиональной деятельности;

2. Образ субъекта – включающий актуальный Образ Я (знание о своих возможностях и способностях, функциональном состоянии в данный момент, своем месте в системе межличностных отношений); обобщенный Образ Я (Я в прошлом, настоящем и будущем, Я среди других людей, Я как индивидуальность, как член общества и представитель профессиональной общности);

3. Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений – направленность личности, система устойчивых отношений к разным сторонам профессиональной деятельности, потребности (Образ профессионального будущего) [5].

Проблема взаимодействия и взаимоотношения Образов интересна с позиций аксиологической концепции А.В. Кирьяковой [4]. Согласно данной концепции особое значение имеет ориентация студентов (в нашем исследовании – студентов медицинского вуза) в мире ценностей профессионального сообщества, представление о себе самих, своих возможностях и своей жизненной перспективе. Проведенное нами исследование показывает, что жизненные ориентации, которые существуют в виде предельных ценностей (терминальных Образов) обращены в будущее, выполняя функцию перспективных регуляторов жизнедеятельности. В вопросе о прогнозировании и проектировании личностью своего будущего, организации жизни, А.Н. Леонтьев указывает на наличие у субъекта представлений, намерений, мысленных планов, схем или «моделей» построения будущего [7].

Прогнозирование, целеполагание и проектирование профессионального будущего

обеспечивают формирование Образа профессионального будущего. Одновременно с этим происходит систематизация и выстраивание иерархии собственной шкалы ценностей, формируется жизненная перспектива. Образ профессионального будущего у студентов медицинского вуза является ядром в развитии индивидуального профессионального поля будущего специалиста в области медицины и представляет завершающую фазу ориентации личности в мире ценностей [2].

Исследование Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогического явления, позволяет выделить в его структуре следующие компоненты: аксиологический, гносеологический, праксиологический и рефлексивный.

Аксиологический компонент включает систему ценностных ориентаций личности студента медицинского вуза, жизненных установок, ценностного отношения жизни и здоровью человека; принятие таких ценностей как «профессиональные знания, умения и навыки», «жизнь», «здоровье», «человек», «милосердие», «сострадание» в качестве личностно-значимых. Под профессионально значимыми качествами мы понимаем такие индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность и успешность профессиональной деятельности: отношение к себе, людям, труду; определенную систему мотивов, форм и способов профессионального поведения специалиста в области медицины.

Гносеологический компонент предполагает совокупность медико-биологических и клинических знаний по проведению профилактической, диагностической и лечебной работы, а также знания о профессионально-значимых качествах специалиста в области медицины.

Праксиологический компонент подразумевает овладение будущими специалистами в области медицины практическими умениями и навыками сохранения жизни и здоровья людей (тактические приемы и методы оказания профилактической, диагностической и лечебной помощи).

Рефлексивный компонент означает способность к самоанализу и самооценке своей профессионально ориентированной деятельности и ее результата, предполагая овладение рефлексивными умениями.

Следовательно, Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза – это интегративное, профессионально-личностное образование, самопроектируемое в процессе профессионального разви-

тия личности при подготовке в профильном вузе и характеризующееся совокупностью ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности, на основе наличия медико-биологических и клинических знаний, практических умений и навыков профилактики заболеваний, сохранения жизни и восстановления здоровья людей, рефлексии [1].

Именно образная сфера обладает огромным значением в познании окружающего мира, развитии ценностного потенциала личности студента медицинского вуза, постижении духовных смыслов жизни. Она соединяет прошлое с настоящим и будущим, способствуя приобретению опыта и определяя, во многом, развитие личности студента, ее профессиональные и жизненные цели и перспективы.

Становление Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза представляет собой процесс и результат представлений студентов о целостной и ценностной системе врачебной деятельности, себе и других непосредственных участниках данного процесса. Деятельность по самопроектированию Образа профессионального будущего представляет собой процесс соединения знаний с опытом. Становление Образа профессионального будущего в процессе самопроектирования предоставляет личности студента медицинского вуза возможность развития и осуществления своей жизнедеятельности определенным, а не хаотичным способом, позволяя студенту-медику определить цель и свое место в будущей профессиональной деятельности в сфере здравоохранения, выработать стратегию и тактику реализации поставленной цели.

В ходе настоящего исследования установлено, что Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза в понятийном поле педагогической науки представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, самопроектируемое в процессе профессионального развития личности студента-медика при подготовке в профильном вузе и характеризующееся совокупностью ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности в области медицины на основе наличия медико-биологических и клинических знаний, практических умений и навыков профилактики заболеваний, сохранения жизни и восстановления здоровья людей, рефлексии.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что становление целостного и ценностного Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза,

осуществляемое в ходе профессионального развития личности будущего специалиста в области медицины представляет собой управляемый поэтапный процесс, происходящий в профессионально ориентированном контексте жизни. Данный процесс основан на присвоении ценностей медицинской профессии, аккумулировании медико-биологических и лечебно-диагностических знаний, совершенствовании практических умений и навыков оказания квалифицированной медицинской помощи, направленной на сохранение жизни и здоровья человека, а также самооценки и самоанализа.

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогическое явление // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: www.science-education.ru/123-18905 (дата обращения 12.12.15).
2. Заболотная С.Г. Становление Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза: дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 2013. – С. 16-17.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakonobrazovznii.ru/> (дата обращения: 23.12.2016).
4. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Издательство Московского университета, 1995. – 223 с.
6. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2011. – 352 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
9. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1985. – 231 с.

УДК 37.015.324

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Иванова А.Д., Разриндзатуву Ж.С.

*ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», Уфа,
e-mail: alla.ivanova@mail.ru, jules.zaza@bk.ru*

Причина, по которой иностранные студенты стараются приехать учиться в Россию – это традиционно высокое качество обучения в российских вузах. Основные проблемы иностранных студентов в РФ можно разделить на два типа: внешние проблемы (физические) и внутренние проблемы (морально-психологические). Внешние проблемы иностранных студентов в РФ следующие: суровый климат, языковой барьер, социализация, непривычная кулинария и финансовые трудности. К внутренним или морально-психологическим проблемам иностранных студентов, приехавших учиться в Россию, относятся: стресс и свобода. После вступительных волнений и смены страны проживания, многие первокурсники-иностранцы имеют повышенный уровень тревожности и, зачастую, пониженную самооценку. Ещё одна большая проблема иностранных студентов – свобода от всех и от всего. Помочь в адаптации могут администрация вуза и коллеги по учебе. Но главное – настрой самого студента.

Ключевые слова: психолого-педагогическая адаптация, иностранные студенты, внешние проблемы, внутренние проблемы, вуз, высшее образование

THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIA

Ivanova A.D., Raherinjatovo J.C.

Ufa State Aviation Technical University, Ufa, e-mail: alla.ivanova@mail.ru, jules.zaza@bk.ru

The reason that foreign students are trying to come to study in Russia – traditionally high quality of education in Russian universities. Main problems of foreign students in Russia can be divided in two types: external problems (physical) and internal problems (moral and psychological). External problems of foreign students in the Russian Federation are as follows: the harsh climate, the language barrier, socialization, unusual cooking and financial difficulties. The internal or moral-psychological problems of foreign students who came to study in Russia include: stress and freedom. After admission unrest and change their country of residence, many freshmen foreigners have elevated levels of anxiety and, often, reduced self-esteem. Another big problem of foreign students – freedom of the everyone and everything. To help students to adapt can the University administration and colleagues in the study. But the main thing is the attitude of the student.

Keywords: psychological and pedagogical adaptation, foreign students, external problems, internal problems, adolescence, higher education

Гордость и радость испытывают родители, когда их ребенок поступает в зарубежный университет! Но на деле – это большое испытание и для семьи, и для студента. У родителей возникает серьезная нагрузка на бюджет. А перед абитуриентом сразу встает множество вопросов: как наладить жизнь без родителей, как адаптироваться в другой стране? Как жить, когда рядом нет никого близкого – в новом обществе с чужой культурой? Как общаться на чужом языке и привыкать к незнакомым традициям? В данной статье мы рассматриваем общие проблемы психолого-педагогической адаптации иностранных студентов на территории Российской Федерации на примере Уфимского государственного авиационного технического университета.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации на начало 2015/2016 учебного года в России село за парту почти 240 тысяч иностранцев – 5%

от общего числа студентов. Большая часть иностранных абитуриентов (79,2%) – из стран бывшего СССР: Казахстана, Туркменистана, Украины, Белоруссии и т.д. Следом – страны Азии, Африки и Ближнего Востока. Гораздо реже студенты приезжают в Россию из Северной Америки, Австралии и Океании [1]:

РУДН – лидер среди российских вузов по числу иностранных студентов, тут в 2015-16 учебном году обучалось 5139 человек. В Томском политехническом университете – 2337 студентов. В МГУ имени М.В. Ломоносова – 1 637 человек [1].

В республике Башкортостан больше всего иностранных студентов учится в Уфимском государственном нефтяном техническом университете – 1150 студентов из 60 стран мира [3]. На втором месте – Уфимский государственный авиационный университет: 170 иностранных студентов из 45 стран мира [2]. Один из авторов данного исследова-

ния в 2009 году приехал в Уфу из Мадагаскара, чтобы учиться в УГАТУ на специальности «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей». Сейчас является аспирантом 3-го курса специальности «Авиационная и ракетно-космическая техника».

Причина, по которой иностранные студенты стараются приехать учиться в Россию – это традиционно высокое качество обучения в российских вузах. Россия занимает 26 место из 50 стран мира по версии британской компании QS «Рейтинг стран с лучшей системой высшего образования (Топ-50)» – QS SAFE National System Strength 2016 [5].

Важным также является то, что в России иностранные студенты могут не только обучаться бесплатно на бюджетной основе, но и получать стипендию. Это особенно привлекает выходцев из небогатых семей. Кроме этого в руководстве ведущих предприятий многих стран Азии и Африки сегодня находятся люди, получившие в молодости высшее образование в СССР и хорошо относящиеся к России.

Основные проблемы иностранных студентов в РФ можно разделить на два типа: внешние проблемы (физические) и внутренние проблемы (морально-психологические).

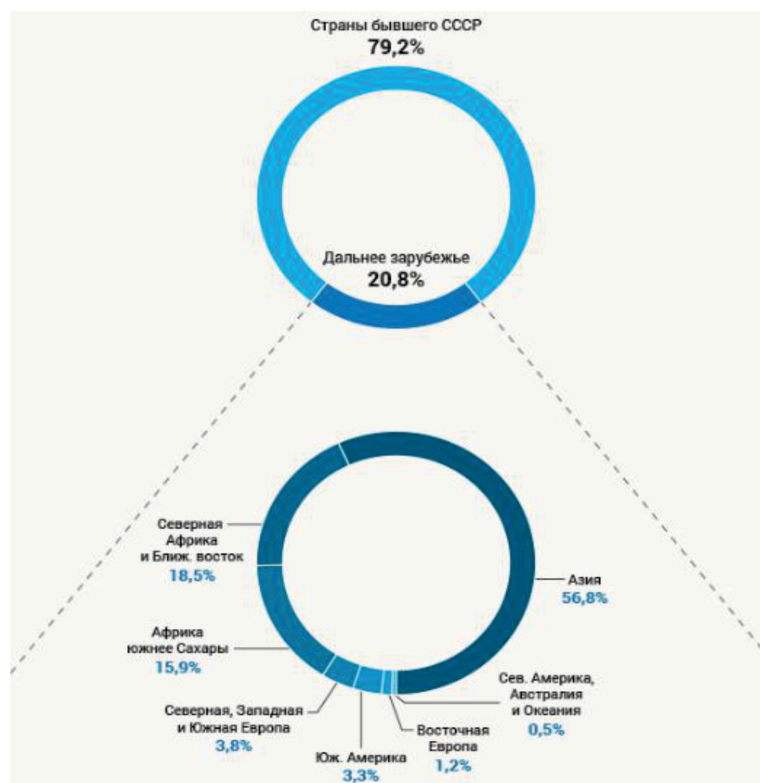
Внешние проблемы иностранных студентов в РФ следующие:

1. Климат.

Иностранцам крайне сложно привыкнуть к русской погоде, а самые привлекательные для зарубежных абитуриентов вузы России находятся в регионах с отнюдь не тропическим климатом. Трудности акклиматизации переживают все студенты.

Среднегодовая температура воздуха (среднее арифметическое значение температур за все месяцы года) в Москве и Санкт-Петербурге составляет $+5,8^{\circ}\text{C}$; в Уфе $+3,8^{\circ}\text{C}$; в Новосибирске $+1,8^{\circ}\text{C}$; а в Томске $+0,9^{\circ}\text{C}$ [6]. Для сравнения: среднегодовая температура воздуха столиц стран бывшего СССР: Баку $+14,5^{\circ}\text{C}$; Бишкек $+9,8^{\circ}\text{C}$; Минск $+5,5^{\circ}\text{C}$; Астана $+3,1^{\circ}\text{C}$ [7].

Большинство же иностранных студентов приехали к нам из стран Азии, Африки и Южной Америки. Вот, к примеру, показатели среднегодовой температуры воздуха разных регионов: юго-западная Азия $+22^{\circ}\text{C}$ [8]; Африка – северная $+27^{\circ}\text{C}$, центральная $+33^{\circ}\text{C}$, южная $+25^{\circ}\text{C}$ [9]; Южная Америка – северная часть $+25^{\circ}\text{C}$, центральная часть $+20^{\circ}\text{C}$, южная часть $+10^{\circ}\text{C}$ [10].



Иностранные студенты в РФ [1]

2. Языковой барьер.

Считается, что русский язык входит в десятку самых сложных языков мира. Многие из иностранных студентов, приезжая в РФ, практически не имеют знаний по русскому языку. Поэтому первый год обучения посвящается изучению языка и культуры России. Но, как только начинается реальная учеба – вот тут и проявляются основные сложности, поскольку у нас в основном все занятия ведутся на русском языке. Лекции на первом курсе – настоящий кошмар для иностранцев.

Одна из сложностей русского языка – свободные ударения. Например, во французском языке ударения всегда приходятся на последний слог слова, а в русском таких четких правил нет. Кроме этого – обилие омонимов и синонимов, вариативность расположения слов в предложении. Также вызывает сложность и большая смысловая нагрузка знаков препинания: одна запятая может полностью поменять смысл фразы «*Казнить нельзя помиловать*» [11].

Но еще до приезда в Россию, абитуриенты сталкиваются с проблемой выбора вуза для обучения, т.к. англоязычные версии сайтов университетов не всегда информативны – зачастую не хватает информации по библиотечным фондам, минимизированы описания перспектив выпускников и не хватает подробного изложения компетенций, приобретаемых во время обучения на специальности [4].

Языковой барьер проявляется и в том, что больше половины россиян говорит только на русском языке, а иностранные студенты его не знают – поэтому их мало кто понимает и может оказать квалифицированную помощь. Но зато многие россияне проявляют желание помочь иностранцам!

3. Социализация.

Социальные факторы – социальные связи, учебные, личные и производственные отношения – являются важнейшими объективными факторами воздействия на человека [13].

В разных странах – разная культура и, естественно, разные точки зрения на социализацию. Все это не только делает наш мир интереснее, но и порождает многие проблемы. Даже родные люди, живущие в одном доме, зачастую отличаются друг от друга поведением, знаниям этикета, манерой общения, восприятием мира и т.д. Что уж говорить о людях, живущих на разных континентах. Не все понимают ценность человеческого равноправия, не принимают людей другой национальности, жителей другой страны. К сожалению, Россия стоит на 20 месте в сводном рейтинге расистских стран мира [4]. Поэтому проблема адапта-

ции иностранных студентов в российском обществе велика. Один из авторов сам несколько раз испытывал проявления агрессии. Но, надо признать, не все население негативно настроено по отношению к приезжим, гораздо больше мы встречали тех, кто лояльно относится к представителям других национальностей. По нашим наблюдениям, большинство неадекватных (агрессивных) русских – это малообразованные люди с низким социальным уровнем жизни, алкоголики, наркоманы. Среди образованных жителей России гораздо больше встречается доброжелательных и душевных людей. Чтобы избежать конфликтов, иностранцам лучше не отвечать на глупые вопросы, стараться быть терпеливыми, не реагировать на провокации. И, ни в коем случае, не использовать принцип «Зеркала» (отвечать на грубость грубостью). Самое главное – быть позитивными, добрыми и открытыми.

4. Кулинарные трудности.

Кулинария – яркий отличительный признак любой страны. Национальные блюда – совершенно разные: по составу, способу приготовления, вкусу. Кухни мира отличаются и по традициям приема пищи: ложкой, вилкой, рукой, стоя, сидя, на полу, на стуле и т.д. Большая проблема иностранцев в том, что не все ингредиенты к своим национальным блюдам они могут найти в магазинах и на рынках РФ, а специально привозить или заказывать с родины – это и долго, и дорого. Поэтому им нелегко адаптироваться к русской кухне. Но в итоге все привыкают и, уехав домой, скучают за украинским борщом, башкирским чак-чаком, русским курицом и другими блюдами.

5. Финансы.

Конечно, учеба за рубежом требует немаленьких финансовых затрат – и для студентов, обучающихся на бюджетной основе, и, тем более, для коммерческих. Студенты, живущие вдалеке от дома, быстрее взрослеют – жизнь без родителей вынуждает их становиться более самостоятельными. Они теперь должны сами заботиться о себе, принимать решения, рассчитывать бюджет.

Все иностранцы, обучающиеся за границей, хотя бы раз сталкивались с проблемой нехватки денег. Многие родители регулярно помогают своим детям денежными переводами, но сегодня в России курс обмена валют играет не «на руку» приезжим – он нестабильный и у многих возникают сложности и с отправкой денег, и с их получением.

И как бы студенты ни старались сэкономить – денег часто не хватает, поэтому многим приходится подрабатывать параллельно с учебой. И здесь как раз проявляются

новые трудности: по законам РФ студенческая виза не позволяет легально работать – поэтому приезжим приходится как-то выкручиваться при устройстве на работу.

К внутренним или морально-психологическим проблемам иностранных студентов, приехавших учиться в Россию, относятся:

6. Стресс.

Важным стрессогенным фактором является «кризис первокурсника». Многие и иностранные, и русские студенты приезжают учиться сразу после окончания школы, в период перехода от подросткового возраста в мир взрослых. Но, к сожалению, понятие «взрослый» можно отнести только к очень небольшой части первокурсников, которые соотносят взрослость с социальной зрелостью, ответственностью и самоорганизованностью [12].

После стресса вступительных волнений и смены страны проживания, многие первокурсники-иностранцы имеют повышенный уровень тревожности и, зачастую, пониженную самооценку. Все это вызвано сменой обычного образа жизни. Приезжие студенты вынуждены привыкать к новым условиям. Смена учебного коллектива, а тем более страны проживания, каждому дает шанс проявить себя по-новому. Бывают ситуации, когда студента с отличным аттестатом отчисляют за неуспеваемость – он был морально не готовым к тому, что в вузе ему необходимо заново доказывать свои знания. А бывает и наоборот: тот, кто не подавал блестящих надежд, неожиданно становится «звездой» факультета и ярко проявляет себя на научном поприще.

Как следствие перечисленных внешних проблем, у многих иностранцев наблюдается невысокая успеваемость в учебе. У «южных» студентов – частые пропуски занятий по болезни из-за акклиматизации, кто-то даже вынужден уезжать долечиваться домой. Некоторых иностранцев по совокупности причин даже отчисляют. Есть и такие студенты, которые пропускают учебу, поскольку нет денег, и они вынуждены много работать.

7. Свобода.

Российская вузовская система обучения отличается от привычной школьной и организационно, и методически, и содержательно: поточные лекции до 150 человек, непривычное расписание, учебный материал, излагаемый в непривычной манере на чужом языке, и, главное, – отсутствие ежедневного контроля. Это ещё одна большая проблема иностранных студентов – свобода. Свобода от всех и от всего. Концепция «я делаю то, что хочу и когда хочу» моделирует у многих приезжих неправильное

направление жизни. Нет рядом родителей, которые вовремя разбудят и заставят идти учиться. Нет никого близкого, с кем можно посоветоваться, что можно делать, а чего не стоит. Отсюда проистекают многие негативные факторы: пьянство, загулы, пропуски занятий, грубость и наглость. Нельзя не отметить, что в факторе пьянства негативную роль играет и наш отечественный менталитет, когда многие иностранные студенты попадают в «питейные ловушки» традиционного гостеприимства русских людей.

Проблема адаптации иностранных студентов – тема важная, сложная, но решаемая и очень индивидуальная. Тут должны подключиться преподаватели и администрация вуза. Вот рекомендации, выполнение которых обеспечивает безболезненный и комфортный адаптационный процесс иностранных студентов:

- качественная и четко продуманная организация учебной деятельности в вузе;
- обучение преподавателей работе с иностранными студентами;
- эффективная и слаженная деятельность международного и воспитательного отделов высшего учебного заведения;
- участие в процессе адаптации иностранных студентов органов студенческого самоуправления, студсовета, профкома;
- включение в расписание студентов предметов, изучение которых повышает лояльность российского общества к приезжим, людям другой расы и национальности;
- предоставление иностранным студентам возможности психологического сопровождения и консультирования в период адаптации;
- вовлечение иностранных студентов в активную внеучебную деятельность: научная работа, художественное творчество, спортивные занятия, знакомство с профильными предприятиями;
- назначение (по желанию) персональных тьюторов всем иностранным студентам;
- квалифицированная подготовка кураторов к работе с интернациональной группой;
- принятие мер по обеспечению безопасности иностранных студентов;
- организация воскресных мероприятий и экскурсий для ознакомления с регионом обучения;
- оказание содействия иностранным студентам в трудоустройстве для подработки во время обучения.

Но, необходимо помнить, что никакая внешняя помощь не окажется действенной, если в нее не включится сам студент:

- в первую очередь иностранные студенты сами должны понять, что они находятся в чужой стране, в чужом обществе,

и они обязаны соблюдать законы РФ, общепринятые правила и традиции российского общества;

- иностранные студенты должны помнить, что они гости, поэтому необходимо ограничить проявления своей свободы;

- иностранные студенты должны учиться избегать конфликтов, а не вступать в них;

- иностранные студенты должны быть ко всему подготовленными (морально, физически, психологически, финансово), раз решили приехать в другую страну;

- иностранные студенты обязаны быть «взрослыми» в жизни и серьёзно относиться к учебе.

Многие иностранные студенты теряют свою самооценку в другой стране, как в физическом, так и в психологическом плане. Необходимо помочь приезжим влиться в новый учебный коллектив, и это нужно осуществлять комплексно всеми подразделениями вуза: учебными, научными, общественными [14]. Именно в этом коллективном воздействии реально достичь положительных изменений в профессиональной (учебной), общественной, межличностной и личностной адаптации иностранных студентов.

Список литературы

1. URL: http://mel.fm/2016/08/15/foreign_students.
2. URL: <http://ugatu.ac.ru>.
3. URL: <http://www.rusoil.net>.
4. URL: <https://www.ucheba.ru/article/2895>.
5. URL: https://ria.ru/sn_edu/20160518/1432025012.html.
6. URL: <http://stroy-svoimi-rukami.ru/fundament/temperatura/43/>.
7. URL: <http://tehtab.ru/Guide/GuidePhysics/Climate/SNIP230199BuildingClimatology/SNIP230199BuildingClimatologyTable3usssr/SNIP230199BuildingClimatologyTable3usssrAzerGeorgia/>.
8. URL: <https://geographyofrussia.com/klimat-azii/>.
9. URL: <http://www.ecosystema.ru/08nature/world/geoworld/08-3.htm>.
10. URL: <http://geography7.wikidot.com/climate-of-south-america>.
11. URL: <http://top10a.ru/top-10-samye-slozhnye-yazyki-mira.html>.
12. Иванова А.Д., Шамсутдинова Д.Ф. Проблемы психолого-педагогической адаптации первокурсников // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. – М.: ООО «РС Дизайн», 2013. – С. 87-90.
13. Мазитова Л.Т., Праведников А.В. Процесс социальной адаптации: естественнонаучный и социально-психологический подход // Теоретико-методологические проблемы естественнонаучных методов в гуманитарных науках. Материалы международной научно-практической конференции (г. Уфа, 16-17 октября 2014г.) – Уфа: АЕТЕРНА, 2014. – С. 97-104.
14. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности // Вестник Оренбургского государственного университета. Выпуск № 3 (164). 2014. – С. 103-107.

УДК 0083.01 (075.8)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Караванов А.А., Устинов И.Ю.

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, e-mail: karal15@ya.ru

Проведен краткий анализ понятия профессиональная культура. Исследованы как общетеоретические основы, так и отдельные аспекты педагогической культуры. Рассмотрены уровни и механизм функционирования педагогической культуры. Дана характеристика основным структурным элементам педагогической культуры преподавателя военного вуза. Осмыслены подходы к определению понятия «профессионально-педагогическая культура». Феноменологический анализ педагогической культуры, существующей вне рамок профессионального педагогического сообщества, позволил выделить несколько ее специфических типов: реликтовый, актуальный и потенциальный. Системная структура профессионально-педагогической культуры рассмотрена с позиции трех ведущих аспектов: аксиологического, деятельностно-технологического и личностно-творческого. Выделенные аспекты профессионально-педагогической культуры офицера можно рассматривать в качестве ее базовых компонентов, которые специфически преломляются в ее структурных и функциональных элементах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, учебном, воспитательном, нормативном и информационном, образуя целостную систему.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, профессионально-педагогическая культура, уровни, структурные и функциональные элементы профессионально-педагогической культуры

A STUDY OF THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE TEACHER OF MILITARY UNIVERSITY: HISTORY AND MODERNITY

Karavanov A.A., Ustinov I.Yu.

Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», Voronezh, e-mail: karal15@ya.ru

A short analysis of the notion of professional culture. Investigated as a theoretical basis, and certain aspects of the pedagogical culture. Reviewed by levels and mechanism of functioning of pedagogical culture. The characteristic of the basic structural elements of pedagogical culture teacher of military University. Intelligent approaches to the definition of «vocational-pedagogical culture.» Phenomenological analysis of pedagogical culture, existing outside the professional pedagogical community, identified several specific types: relic, actual and potential. System framework of vocational pedagogical culture dealt with the position of the three major dimensions: axiological, structural, technological and personal creativity. Selected aspects of vocational-pedagogical culture officer can be seen as its basic components that specifically refract in its structural and functional elements: gnoseological humanistic, communicative, academic, educational, regulatory and information, forming a complete system.

Keywords: culture, professional culture, vocational-pedagogical culture, levels, structural and functional elements of the vocational-pedagogical culture

В последние годы в изучении культуры как социального феномена проявляются две тенденции. Смысл первой тенденции состоит в исследовании отдельных сторон, направлений культуры (культура материальная и духовная, культура личности и культура деятельности, культура общения и культура поведения, культура нравственная и культура эстетическая и др.). Вторая тенденция выражается в стремлении интегрировать различные стороны культуры, представить ее единым, целостным образованием. Исследование онтологических характеристик профессионально-педагогической культуры офицера предполагает сочетание двух указанных тенденций.

Для любого исследования, прежде всего, важна система исходных параметров, критериев, показателей и оценок. Педагоги-

ческую культуру и механизм ее функционирования можно рассматривать на четырех уровнях:

– на первом уровне она выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры общества, несущее в себе воспитывающее, обучающее и, в конечном итоге, образующее человеческую личность начало;

– на втором – как проявление локальной культуры, опосредующей процесс передачи опыта от одного поколения к другому в отдельных группах людей (социальных классах, этнических сообществах, семьях и т.п.);

– на третьем (в нашем случае) – как часть профессиональной культуры, обусловленная необходимостью выполнения ее носителями определенных воспитывающих и обучающих функций;

– на четвертом – как непосредственно профессиональная культура, присущая специалистам, реализующим педагогическую деятельность на профессиональном уровне.

Обратимся к краткому анализу понятия *профессиональная культура*. Ее выделение в качестве атрибутивного свойства профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызывающего обособление видов специальной деятельности. Профессия как социально-культурный феномен обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности, цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития общества изменяются и профессии. Так, для того чтобы стать действительно культурной, профессия военного должна была обогатиться за счет освоения знаний из области философии, истории, психологии, антропологии, военного искусства, религии и др.

Высокий уровень профессиональной культуры специалиста, в первую очередь, характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Но любому сугубо профессиональному мышлению угрожает опасность догматизма, нарушающего целостность и всесторонность личности. Как раз в этом случае различные компоненты профессиональной и общей культуры становятся средствами, сдерживающими узкий профессионализм. Например, в рамках военной профессии исторически ведущим способом добывания сведений о противнике является допрос пленных и разведка. Однако с развитием профессионально-информационной культуры возможности военнотружеников в этой области существенно возрастают – за счет освоения средств передачи и обработки данных, повышения уровня лингвистической компетентности, приобретения навыков использования различных естественных и искусственных языков и пр. Значение же общей культуры для успешной профессиональной деятельности офицера достаточно точно выразил генерал Шарль Андре Жозеф Мари де Голль, ставший впоследствии президентом Франции, в своей книге «За профессиональную армию»: *«Сила ума требует разнообразия, которого нельзя найти в исключительных навыках определенной профессии. Истинной школой командования является общая культура... Не было ни одного знаменитого полководца, который не черпал бы своего искусства из сокровищницы человеческого разума. В основе побед Александра Македонского мы, в конце концов, всегда находим Аристотеля»*.

Выявление основ культуры и профессиональной культуры как научных категорий позволяет приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры в целом и профессионально-педагогической культуры офицера, в частности.

По утверждению доктора педагогических наук Ирины Евгеньевны Видт, одним из первых термин «педагогическая культура» употребил академик РАО, доктор педагогических наук Геннадий Никандрович Волков в конце 50-х гг. прошлого века: *«Это та среда материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей»*. Понятие «педагогическая культура» встречается и в работах известного русского педагога Василия Александровича Сухомлинского, конкретно, в его книге «Сердце отдаю детям» (1969). Выделяя в числе наиболее значимых черт учителя привязанность к наставляемому, он отмечал, что основой его высокой педагогической культуры выступает воспитание чувств и эмоциональности, проявляющихся при общении с учениками; овладение необходимыми педагогическими знаниями, исключающими «педагогическое бескультурье». Предпосылки формирования педагогической культуры, как личностной характеристики учителей, родителей и руководителей органов образования, В.А. Сухомлинский видел в создании условий для уютной, «семейной» атмосферы в школьном и классных коллективах.

Первое в отечественной науке исследование профессионально-педагогической культуры с позиций философско-социологического анализа было предпринято доктором педагогических наук Владиславом Львовичем Бениным в работах «Педагогическая культура: ее содержание и специфика» (1994) и «Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры» (1996). Ученый проанализировал ее сущность, структуру и функции, определил место в системах педагогики и культуры, выявил социоисторические детерминанты, исследовал методы развития профессионально-педагогической культуры профильных специалистов.

С помощью философско-социологического анализа В.Л. Бенин установил, что профессионально-педагогическая культура представляет собой требования, предъявляемые к деятельности по обучению и воспитанию, и выступает в качестве интегративной характеристики педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей. Благодаря этому, профессионально-педагогическая культура является сложно организованной системой, обладающей

многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия, неким «социальным механизмом, который создан обществом для обеспечения потребностей в прямой и целенаправленной передаче социального опыта от старших поколений младшим за счет локализации ее [культуры] в определенном виде профессиональной деятельности и предназначенным для «производства» членов общества, обладающих определенными общественно-потребными личностными характеристиками».

По мнению В.Л. Бенина, профессионально-педагогическая культура есть совокупность специальных педагогических знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Она продуцирует формирование у специалиста мышления профессионально-педагогического типа, накладывающего специфический отпечаток на весь образ его деятельности и поведения. В связи с этим профессионально-педагогическая культура выступает неизменным атрибутивным признаком и свойством определенного круга лиц, к числу которых, в первую очередь, относятся преподаватели, воспитатели и наставники, работающие в различных образовательных учреждениях, пенитенциарной системе, на производственных предприятиях и т.п. Вместе с тем она «проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение»».

В ходе анализа понятия «профессионально-педагогическая культура» В.Л. Бенин определил, что уровень ее развития зависит от того, насколько человек «вживается» в роль воспитателя и педагога, опираясь на присущие ему знания, жизненный опыт и человеческую мудрость, используя навыки и умения передачи собственных представлений об окружающей действительности. Будучи отражением требований, предъявляемых обществом к деятельности по обучению и воспитанию его членов, профессионально-педагогическая культура выступает интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его субъектов, объектов, содержания, механизма и целей.

Весомый вклад в развитие теории профессионально-педагогической культуры внес крупный ученый в области педагогики высшей школы, теории и методики профессионального образования доктор педагогических наук Илья Федорович Исаев – создатель научной школы педагогической культурологии, руководитель постоянно действующего российского семинара по проблемам профессионально-педагогической культуры, автор «Программы развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы», внедренной в ряде вузов России.

Проведенное И.Ф. Исаевым исследование показало, что процесс становления и развития профессионально-педагогической культуры осуществляется наиболее эффективно в условиях:

- направленности личностиспециалиста на усвоение, воспроизводство, создание и развитие педагогических ценностей и технологий;

- органического сочетания общей и педагогической культуры;

- целенаправленного формирования целостной структуры педагогической деятельности специалиста, включения его в инновационную деятельность посредством создания в вузе инновационной среды;

- развития профессиональной свободы, обеспечивающей творческую самореализацию личности специалиста и ее самоопределение в культуре;

- дифференциации и индивидуализации в процессе реализации рефлексивной программы формирования профессионально-педагогической культуры специалиста.

Пристальное внимание на проблему формирования педагогической культуры обращает в своих научно-педагогических работах доктор педагогических наук Евгения Васильевна Бондаревская. Согласно ее мнению, разработка эффективных способов становления, развития и передачи педагогической культуры составляет одну из фундаментальных функций педагогической науки. При этом совокупным субъектом педагогической культуры выступает общество, детерминирующее цель и содержание образования, а его «агентами» в педагогическом взаимодействии – преподаватели, родители и педагогические сообщества. Повышение уровня педагогической культуры данных агентов является условием перехода к личностноориентированному типу образования.

В индивидуально-личностном плане Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как сущностную характеристику целостной личности педагога, способного к диалогу культур. С ее точки зрения, педагогическая культура на уровне личности – это общение двух индивидов в ходе передачи человеческой культуры. С позиции теории диалога культур педагогическая культура – «это процесс взаимопроникновения «я» в «ты», «ты» в «я» (Основания культурной, духовно-душевной жизни людей не должны противоречить другой основной потребности человека – в особом «климате» своей нравственно-психической жизни, в индивидуализированном начале. Общее должно быть лишь точкой отсчета для определения, развития особенного, а особенное – выступать по отношению к об-

чему специфическим, индивидуально-творческим началом. В этом и состоит основная «моральная трудность»: каким образом достичь нравственных взаимоотношений Я-Ты, одновременно сохранив свободу выбора каждого. Вместе с тем отношения «Я-Ты» не могут не касаться проблемы морали, поскольку именно исключительность и неповторимость каждого Я подвигают Другого на сохранение либо подавление этой исключительности ради сохранения своего Я, а это и есть проблема морального выбора), *откровения воспитателя и воспитанника*; *«процесс создания педагогического «мира» как среды духовного, эстетического, интеллектуального развития субъектов педагогического взаимодействия и т.д.»*.

Частично проблема педагогической культуры нашла свое отражение в работах А.А. Деркача, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и других ученых, посвященных анализу особенностей педагогической деятельности, изучению педагогических способностей и педагогического мастерства. Однако особый вклад в ее исследование внесли труды военных педагогов: генерал-майора Александра Васильевича Барабанщикова и полковника Сергея Савельевича Муцынова.

Еще в 1980 г., обобщив накопленный на кафедре военной педагогики и психологии Военно-политической академии им. В.И. Ленина опыт (Данный опыт нашел свое отражение в трех монографиях: «Психолого-педагогические основы руководства воинской частью» (1973), «Педагогическое мастерство советского офицера» (1976) и «Содержание деятельности и личные качества офицера-политработника (к разработке профессиограммы заместителя командира полка по политической части)» (1976), изданных на основе проведенной под руководством преподавательского состава кафедр научно-исследовательской работы в 10 военных округах, 2 округах ПВО, 3 флотах, 5 округах пограничных войск и военно-учебных заведениях (14 военных училищах и 6 академиях)), А.В. Барабанщиков и С.С. Муцынов издали первую в СССР монографию о педагогической культуре преподавателя военного вуза: «Проблемы педагогической культуры. О педагогической культуре преподавателя военного вуза». В данной научной работе педагогическая культура с позиции личностно-социально-деятельностного подхода рассматривалась как феномен, «... возникающий под влиянием педагогической деятельности, являющийся необходимым условием ее осуществления и представляющий собой степень совершенства в овла-

дении педагогической деятельностью, достигнутый уровень развития человека как педагога».

В психологическом плане педагогическая культура трактовалась А.В. Барабанщиковым и С.С. Муцыновым как *«синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля работы и отношения преподавателя к своему делу»*. Согласно их мнению, объединяя данные взаимообусловленные компоненты личности, она, в свою очередь, приобретает способность обогащать и развивать каждый из них до уровня высшего порядка.

Выдвинув гипотезу о том, что педагогическая культура является специфической проекцией общей культуры в условиях педагогического процесса, А.В. Барабанщиков и С.С. Муцынов в качестве ее фундаментальных основ выделили:

- коммунистическую идейность преподавателя как сплав знаний, убеждений и практических действий;

- глубокое знание преподавателем соответствующей науки и умение использовать его в практических целях.

Изучение поведения и повседневной деятельности передовых преподавателей высших военно-учебных заведений по обучению и воспитанию курсантов и слушателей позволило ученым установить, что в структурном плане *«педагогическая культура представляет собой синтез психолого-педагогических убеждений и мастерства, общего развития и профессионально-педагогических качеств, педагогической этики и системы многогранных отношений, стиля деятельности и поведения»*, в связи с чем в число ее слагаемых были включены:

- твердые педагогические убеждения;
- широкий кругозор, эрудиция и интеллигентность;

- высокая нравственность;

- гармония интеллигентности и нравственной чистоты, рационального и эмоционального, этического и эстетического;

- педагогическая направленность, уважение и любовь к людям, повседневный интерес к внутреннему миру воспитанников;

- высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности;

- умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу;

- умение работать целеустремленно, с перспективой;

- повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в научной

и политической информации, последовательно расширять и углублять свое духовное богатство;

– высокая культура общения и поведения и др.

Всем перечисленным структурным элементам педагогической культуры были даны соответствующие характеристики, содержание которых в сжатом виде представлено в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики основных структурных элементов педагогической культуры преподавателя военного вуза

Наименование элемента структуры педагогической культуры	Содержательная характеристика элемента структуры педагогической культуры
1	2
Твердые педагогические убеждения	Это убеждения, сформировавшиеся на основе марксистско-ленинского мировоззрения, достижений советской психолого-педагогической мысли, являющиеся фундаментом педагогической культуры. Они побуждают педагога к активности и самостоятельности в обучении и воспитании, к творческому поиску и новаторству; лежат в основе экспериментов, дерзаний и педагогического риска. Убеждения представляют собой единство знаний, чувств, стремлений и воли человека. Сформировавшиеся убеждения предполагают потребность преподавателя руководствоваться ими в повседневной практике, быть последовательным, логичным, целеустремленным. Педагогические убеждения создают действенные предпосылки яркой педагогической индивидуальности, самобытности преподавателя, которая на многие годы запоминается его слушателям (курсантам) и становится предметом восхищенных подражаний. Разнообразие педагогических взглядов и убеждений является основой для массового творчества и поисков в учебно-воспитательном процессе, для проявления новаторства. Педагогические убеждения формируются в процессе усвоения психолого-педагогических знаний и овладения опытом учебно-воспитательной работы, когда педагог получает возможность на практике проверить эффективность тех или иных теорий, взглядов и определить свое отношение к ним. В зависимости от того, что лежит в основе усвоения (сознательный анализ фактов и явлений или заучивание выводов в готовом виде), в большой мере зависит не только глубина знаний, но и твердость, стойкость убеждений
Широкий кругозор, эрудиция и интеллигентность	Чем сложнее содержание обучения и выше культурный уровень слушателей и курсантов, тем выше требования к научной квалификации и общей эрудиции преподавателя. Наступает эра преподавателя-энциклопедиста, человека широкого кругозора, поистине современного, интересующегося всем, что вершится в мире. При этом особенно важны основательная мировоззренческая и методологическая подготовленность, глубокое знание науки, понимание тенденций и перспектив ее развития, ее практических возможностей. Знания – главное содержание культуры. Только глубокие познания, живой интерес преподавателя к проблемам своей науки способны раскрыть перед обучаемыми притягательную силу знаний. Преподаватель, находясь лицом к лицу с пытливей аудиторией, не всегда может полагаться на справочники и другие печатные источники. В отличие от других специалистов он должен многое держать в памяти, образно выражаясь, иметь «носимый запас знаний», причем немалый. Особое значение имеет знание трудов классиков марксизма-ленинизма, руководящих документов партии и правительства, уставов, приказов и директив МО СССР, Главного политического управления Советской Армии и Военно-Морского Флота, а также научных новинок, передового опыта, что позволяет преподавателю быть всегда в центре событий. Интеллигентность преподавателя – это не только его обширные знания, начитанность. Интеллигентность – это умение мыслить широко, изучать и понимать явления в их взаимосвязи, сочетать научный поиск с активным гуманизмом, это уважительно-внимательное отношение к людям, стремление повысить их культуру. Чтобы удовлетворить многочисленные запросы слушателей и курсантов, преподаватель должен быть увлечен передовыми идеями века, любить книги, регулярно читать газеты и журналы, посещать кино, театр, следить за новым в науке, технике, литературе, искусстве, спорте. Интеллигентный педагог постоянно заботится об использовании имеющихся знаний в учебно-воспитательных целях

Продолжение табл. 1	
1	2
Высокая нравственность	Действенность учебно-воспитательной работы, ее эффективность в решающей степени зависят от нравственных качеств и нравственной позиции воспитателя. Для преподавателя с высокой педагогической культурой это требование является одним из важнейших. Активная жизненная позиция, единство слова и дела, честность, правдивость, добросовестность, скромность, трудолюбие, достойное поведение, точное выполнение уставов – эти и другие нравственные качества у преподавателя должны быть на таком уровне, чтобы они давали моральное право учить и воспитывать личным примером. Анализ деятельности преподавателей, пользующихся у слушателей и курсантов высоким авторитетом, показывает, что им присущи также и такие важные качества, как педагогический оптимизм, глубокий гуманизм, открытая доброжелательность, заинтересованная общительность, доступность, отзывчивость, педагогический такт. Высокая человечность преподавателя создает большую силу педагогического влияния, вызывает ответные симпатии у обучаемых. Нравственно развитый человек чувствует себя спокойно и уверенно в любой обстановке, работает добросовестно, с огоньком и, как правило, высокопроизводительно
Гармония интеллигентности и нравственной чистоты, рационального и эмоционального, этического и эстетического	Гармонию интеллигентности и нравственности образно выразил В.А. Сухомлинский следующими словами: «... ум воспитывается умом, совесть воспитывается совестью, преданность Родине – действенным служением Родине! ... Гражданственность – это страсть человеческого сердца, и донести до юных душ страсть борьбы можно лишь тогда, когда ты сам предстанешь перед своими воспитанниками как гражданин. Для этого мало твердых идейно-гражданских убеждений воспитателя, его коммунистической партийности. Необходимы педагогическая культура, знание социальных законов, влияние слова на душу воспитанников, великое мастерство видеть человека, ощущать сердцем тончайшие движения его души». Известное педагогическое правило: имей сам то, что хочешь видеть у своих обучаемых, – в данном случае проявляется с особой силой. Нравственная чистота, духовное богатство, идейная убежденность, педагогическая этика в структуре педагогической культуры преподавателя занимают центральное место. Обусловлено это тем, что первейший долг каждого воспитателя – быть образцом для подражания. Вот почему этические нормы являются для преподавателя профессиональными качествами. Педагогическая культура предполагает деятельность преподавателя на высоком уровне эмоционального подъема, сочетаемого с продуманным рациональным началом. Положительные эмоции создают благоприятные условия для эффективного протекания учебно-воспитательного процесса, для внутренней мобилизации накопленных знаний и приобретения новых. Умению вызывать эмоции, адекватные учебным и воспитательным целям занятия, преподавателю следует непрестанно учиться. Каждая встреча преподавателя с курсантами (слушателями) должна освещаться глубокой мыслью и искренним чувством. А для этого желательно занятия строить по определенной эмоциональной кривой, предусматривая, подобно художественному произведению, завязку, развитие сюжета, эмоциональный «пик», развязку. В военно-учебных заведениях предусматривается много занятий, на которых можно создать положительную эмоциональную окраску, доходящую до своеобразного праздничного настроения. Таковы боевые стрельбы, показ новой техники, тактические учения и маневры и т.п. К сожалению, некоторые преподаватели еще недооценивают эмоциональный потенциал, заложенный в учебном материале. Умение управлять своими чувствами, способность формировать у себя и в своем окружении бодрое, приподнятое настроение, оптимизм, жизнеутверждающее начало – важные черты педагогической культуры преподавателя. Педагогическая культура означает также способность утверждать красоту нашей действительности, правильно понимать и оценивать прекрасное в общественной и личной жизни. Эстетическое в вооруженной защите Отечества определяется высокими и гуманными целями борьбы за свободу и независимость Родины, а красота ратного труда – его высокими идейными мотивами, эстетическими началами в службе, в воинской дисциплине и порядке, основанными на требованиях уставов Вооруженных Сил СССР

Продолжение табл. 1

1	2
Педагогическая направленность, уважение и любовь к людям, повседневный интерес к внутреннему миру воспитанников	Такая направленность предполагает осознание общественно-политической значимости профессии педагога, интерес к ней, склонность заниматься ею. В основе успешной педагогической деятельности лежит гуманизм, любовь к людям. Не случайно народная мудрость гласит: «Учитель, любящий дело, – хороший учитель. Но учитель, любящий учеников, – совершенный учитель». В полной мере эта мудрость характеризует и преподавателя высшей военной школы. Его любовь к курсантам (слушателям), уважение к ним сочетаются с высокой требовательностью к их работе и поведению и проявляются в способности сопереживать, учить без назидания, воспитывать без нудного морализирования. Педагог высокой культуры так направляет творческие силы и способности курсантов (слушателей), что они сами познают науку и жизнь и сами воспитывают себя. В этом проявляется и величайший гуманизм преподавателя, и его высочайшее мастерство. Истинный педагог заботится о том, чтобы учебный труд был для курсантов интересным, привлекательным, чтобы на занятиях и учениях каждый из них испытывал чувство открытия, духовного роста и внутреннего удовлетворения. Работая с курсантами и слушателями, преподаватель обучает и воспитывает их. Но вместе с тем курсанты и слушатели – один из главных источников движения вперед его самого. Вот почему мудрый наставник всегда испытывает потребность в общении с учениками. Любое занятие для него не повинность, а удовольствие, которое испытывает человек, занимающийся любимым делом
Высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности	Это внутренний стержень педагогической культуры. И поэтому уровень мастерства во многом определяет уровень культуры педагога. Педагогическое мастерство специфично. Оно проявляется в стиле мышления преподавателя, его умении выразить свои мысли, выслушать и понять внутренний мир воспитанника, показать пример беззаветного служения Родине. Педагогическое мастерство проявляется сквозь призму личности преподавателя и вместе с тем предполагает умение выразить свои личные качества в интересах достижения педагогических целей. Главное в педагогическом мастерстве современного преподавателя – творчество. Недовольствоваться достигнутым, искать новые пути в обучении и воспитании – такова формула педагогического творчества, открывающего путь к педагогической индивидуальности, развивающего способности и дарования. Творческий педагог из лучших образцов передового опыта извлекает не рецептуру, а идею для последующего трансформирования ее применительно к конкретным условиям не только собственной практики, но и всего педагогического коллектива. В тех коллективах, где культивируется творческий стиль, образуется своеобразный психологический климат новаторства, возникает потребность творчества. Чтобы быть новатором, важно всегда стремиться на практике не только проверить эффективность той или иной новой идеи, но и попытаться внести в нее что-то свое, оригинальное. Но вот интересная идея с успехом реализована и общепризнана. Кажется, преподавателю остается повторять ее на своих занятиях, лекциях. Однако нужно опасаться, чтобы новое сегодня не стало завтра шаблоном. Подлинному творчеству свойственны черты научного исследования, кропотливо-го обобщения своего труда. Творчество педагога, его поиски и находки, как правило, проявляются в рамках системы и организованности в работе. Точность, пунктуальность, умение распорядиться, организовать и вовремя проконтролировать себя и своих учеников – все это придает работе преподавателя вуза фундаментальность и ту рабочую деловитость, которая увлекает курсантов (слушателей) и повышает производительность их труда. Педагогическое мастерство невозможно без глубокого знания своего предмета. Причем это знание специфично. Оно включает не только знание соответствующей науки, ее логики, основных законов, понятий, определений, но и того, как те или другие разделы предмета воспринимаются, понимаются и усваиваются слушателями (курсантами), что затрудняет их работу над курсом, что для них легко и интересно. Одним словом, преподаваемые науки перерабатываются в сознании педагога-мастера в интересах педагогического процесса, лучшей подготовки слушателей. Такой же переработке подвергается и соответствующая практическая деятельность, а между теорией и практикой устанавливается своеобразная духовная, идейная и нравственная связь, которая определяет профессиональную направленность преподавания. В этом случае и научно-исследовательская работа преподавателя становится как бы компонентом его педагогического труда

Продолжение табл. 1

1	2
Умение гармонично сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу	Одной из основных обязанностей преподавателя высшей военной школы является участие в научно-исследовательской работе. При этом НИР рассматривается не в качестве дополнения к педагогической деятельности, а в качестве ее важнейшего внутреннего компонента. Научно-исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень проводимых им занятий. С другой стороны, в большинстве случаев, как показывают исследования, по мере овладения педагогическим мастерством растет научная продуктивность преподавателя. И поэтому не случайно преподаватели, активно участвующие в научно-исследовательской работе, как правило, пользуются большим авторитетом у слушателей и курсантов. Научно-исследовательская работа преподавателя должна отвечать профилю вуза, учитывать интересы учебно-воспитательного процесса, отражать принципиальную научную направленность, научные интересы кафедрального коллектива. Формы участия преподавателя вуза в НИР многообразны. Прежде всего, это научная разработка собственного курса. Она предполагает не просто овладение наукой или ее частью, а содержательную и дидактическую переработку науки в педагогических целях. Разработка собственного курса нередко предполагает исследование новых, неизвестных еще разделов науки, а иногда и целых ее отраслей, которые вызваны потребностями профессиональной деятельности офицеров. В дальнейшем в течение всего времени работы преподаватель развивает и укрепляет методологическую и научно-теоретическую основу курса, что также требует разносторонних научных исследований. Многие преподаватели проводят исследования в интересах создания учебников и учебных пособий. Как специалист той или иной науки преподаватель постоянно ведет исследования по отдельным ее вопросам. Результаты этих исследований используются в армейской (флотской) практике, а также в учебном курсе, как самим преподавателем, так и его коллегами. Нередко к исследованию научных проблем преподаватель привлекает слушателей (курсантов) и адъюнктов. Тогда преподаватель выступает также и в роли научного руководителя. При этом педагогические и исследовательские возможности преподавателя расширяются. Характеризуя педагогическую культуру преподавателя, нельзя не вспомнить замечательные слова русского общественного деятеля, военного хирурга и известного педагога Н.И. Пирогова: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была заманчива его внешность, — только блесит». Благодаря умелому сочетанию учебно-воспитательной и исследовательской работы педагог поднимается в своем развитии на более высокий уровень, расширяется его общий и специальный кругозор, укрепляются идейные и педагогические убеждения
Умение работать целеустремленно, с перспективой	Педагог высокой культуры, последовательно решая текущие задачи, всегда действует целеустремленно, с учетом ближайшей и отдаленной перспективы. Этот структурный компонент педагогической культуры обусловлен особенностями учебно-воспитательного процесса, потребностями развития отрасли знаний, специалистом которой является педагог, наконец, интересами идейно-теоретического и методического роста самого преподавателя. Конкретная, развернутая цель подготовки военного специалиста — основной фон педагогической работы. Умение осознать состояние, уровень развития курсантов (слушателей), определить перспективу их роста требует глубокого анализа педагогического процесса, понимания социального смысла своей работы. Это умение отличает и объединяет учебно-воспитательный и исследовательский труд. Адмирал И.С. Исаков советовал офицерам: «... умеете заставить себя каждый день хотя бы пять минут посвящать раздумьям над проблемными вопросами, над тем, что не решено и что надо решить. Их тысячи, таких вопросов... Задумайтесь, взгляните подальше своего сегодняшнего дня, посоветуйтесь с товарищами, оставьте записку на бумаге. Через месяц накопится страница мыслей, через год может появиться важный труд, а с годами выработается привычка смотреть вперед, приподниматься над текущими делами, находить и решать насущные проблемы». Целеустремленная работа с перспективой основывается на научном предвидении, без которого, по словам В.А. Сухомлиńskiego, «воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство. Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса...». Работая целеустремленно, с перспективой, преподаватель своим примером формирует у курсантов, слушателей профессиональные качества военного специалиста. Такой преподаватель вызывает восхищение у курсантов и слушателей, привлекая их силой воли, настойчивостью, культурой поведения

Окончание табл. 1

1	2
Повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, умение ориентироваться в научной и политической информации, последовательно расширять и углублять свое духовное богатство	Преподаватель высокой культуры предъявляет к себе особые требования в отношении поведения и деятельности. Он увлечен своей наукой и работой. Ему несвойственны самодовольство и кичливость. Имея эти отрицательные качества, «многие люди умирают не столько от болезней, сколько от неумной, снедающей их вечной страсти – выдать себя за большее, чем они есть» (Ч. Айтматов). Л.Н. Толстой говорил, что человек в той мере действует на других, в какой работает над собой. Это мудрое изречение может служить девизом для любого преподавателя. Ведь если преподавание органически не сочетается со стремлением педагога к знаниям, к самосовершенствованию, то оно превращается для него в обузу, в тяжелейшую повинность. Занятия становятся похожими одно на другое, а это угнетающе действует на курсантов, на их общее и профессиональное развитие. Прививать учащимся всех видов обучения умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации – эта задача может быть успешно выполнена лишь в том случае, если сами преподаватели достигнут высокого уровня работы над собой. Современный преподаватель, стремящийся к высотам педагогической культуры, должен овладеть богатым арсеналом средств духовного развития, быть профессионально мобильным, уметь ставить и решать принципиально новые научно-педагогические задачи, а следовательно, знать и уметь эффективно использовать различные методы исследований в области педагогики и психологии высшей военной школы. С приобретением опыта у преподавателя формируется потребность критически посмотреть на свои действия. Искусство самонаблюдения является основой сознательного и целенаправленного накопления фактов, развивает самооценку и самокритичность – важные компоненты познания человеком самого себя, своих взаимоотношений с другими людьми и окружающей действительностью. Но чтобы критически относиться к определенным фактам, воззрениям, надо быть хорошо ориентированным в области знаний, к которой они принадлежат. С опытом формируется педагогическая интуиция, позволяющая быстро применять адекватные педагогические средства в любой непредвиденной ситуации. Однако всякие интуитивные решения без последующего научного анализа ведут к порочной самоуверенности и самодовольству. Все преподаватели высокой педагогической культуры отличались и отличаются высокой работоспособностью. Для них нет занятий «легких и трудных», «ответственных и менее ответственных». Каждое занятие, каждая лекция для них трудны и важны. Постоянным принципом их работы является: «На каждом занятии выкладывайся полностью, используй все свои возможности максимально». И именно это ведет их к мастерству, к высокому уровню культуры педагогического труда
Высокая культура общения и поведения	В воспитании и обучении курсантов (слушателей) важная роль принадлежит общению и поведению преподавателя. Выступая важнейшим компонентом педагогической культуры, общение и поведение преподавателя вместе с тем являются и формой проявления многих ее других компонентов. Кроме того, общение и поведение образно и конкретно выражают личность педагога в целом. Именно этим и обуславливаются высокие требования к поведению педагога и его общению с разными людьми, особенно с питомцами. Преподаватель вуза – активный поборник строгого воинского порядка, точного выполнения норм нравственности. Всем своим видом, формой одежды, манерами разговаривать, держать себя, обращаться к окружающим он утверждает уставные отношения. Но при этом преподаватель высшей военной школы не педант, не формалист и не сухой ментор. Это общительный человек. Он умеет найти правильный тон в общении с другими, прост и доступен, на свою популярность смотрит трезво, оценивает себя самокритично, умеет понять и оценить мысль ученика. Проявляя воспитанность и деликатность, может требовать качественного и в срок выполнения задания. Естественность, чуткость и доброжелательность характеризуют общение и поведение лучших вузовских преподавателей. Но при всем этом они умеют придать своему поведению педагогическую целесообразность, в самых трудных условиях сохраняют спокойствие, выдержку, хладнокровие. Спокойный и внимательный взгляд, приветливость, доброжелательный тон, внутренняя готовность к совместной кропотливой работе привлекают слушателей и курсантов, мобилизуют их внутренние силы для активной работы, учат их культуре общения и поведения

Исходя из содержания таблицы, можно прийти к выводу о том, что педагогическая культура рассматривалась А.В. Барабанщиковым и С.С. Муцыновым не только как система взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, но и как цель и программа педагогического совершенствования военного преподавателя, а также характеристика его развития в педагогическом плане. Однако, интерпретируя педагогическую культуру как определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень его совершенства в педагогической деятельности, а также достигнутый уровень развития его личности как педагога, ученые не уделили должного внимания собственно личности педагога, являющегося субъектом педагогической деятельности, а также таким макросистемам, как педагогическая культура общества, педагогическая культура социально-профессиональной группы,

их влиянию на педагогическую культуру офицера.

Достаточно длительное время понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» описывались в общей и военной педагогике в категориях обыденного сознания и не претендовали на строгое научное объяснение, предполагающее высокий уровень абстракции, что явственно усматривается из характеристик элементов педагогической культуры, представленных в табл. 1. Под педагогической культурой различными учеными подразумевалась совокупность норм и правил поведения; проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства; педагогическая грамотность и образованность. Обыденный подход к осмыслению сущности педагогической культуры затрагивал в основном ее воспитательную функцию, направленную на формирование качеств личности, оценку и регуляцию ее поведения.

Таблица 2

Характеристики основных структурных элементов педагогического мастерства преподавателя военного вуза

Наименование элемента структуры педагогического мастерства	Содержательная характеристика элемента структуры педагогического мастерства
1	2
Педагогическое мастерство формируется и совершенствуется в процессе педагогической деятельности и отражает ее особенности. Поэтому структурные компоненты профессионального педагогического мастерства общие у всех преподавателей. И в то же время педагогическое мастерство всегда индивидуально, так как обусловлено особенностями конкретной личности преподавателя	
Психолого-педагогические знания	В структуре педагогического мастерства преподавателя важное место занимают психолого-педагогические знания. Прежде всего, это знания о сущности психики человека и закономерностях ее развития в условиях высшей военной школы. Особенно важны преподавателю знания о личности современного слушателя (курсанта), о его направленности, мотивах деятельности, характере, способностях и наклонностях, о тех реальных психических процессах, которые составляют ум, чувства и волю человека, о психических состояниях, возникающих у офицера (курсанта) как в боевых условиях, так и в процессе учебы, практической деятельности в мирное время. Эффективные педагогические воздействия преподавателя на слушателей (курсантов) немыслимы без знания им природы и сущности психологии слушательского (курсантского) коллектива, т.е. общественного мнения и настроений, системы взаимоотношений и традиций, авторитета и других явлений социально-психологического характера. Психологические знания органически сочетаются и переплетаются с педагогическими знаниями: о сущности и закономерностях педагогического процесса в вузе, о содержании и характере обучения, воспитания, развития и психологической подготовки слушателей (курсантов), о принципах, в соответствии с которыми они осуществляются, о методах, формах и средствах педагогического воздействия. Немаловажное значение имеют знания о способах интеллектуального, нравственного, эстетического и физического развития слушателей (курсантов), о сущности, путях и условиях их самообразования и самовоспитания, о функциях преподавателя и его профессиональной деятельности и др. Психолого-педагогические знания являются своеобразным компасом в практической деятельности преподавателя. Они выступают основой творчества преподавателя и дают ему возможность целеустремленно изучать слушателей (курсантов), выявлять индивидуальные особенности каждого из них, определять наиболее эффективные меры педагогического воздействия, как на отдельных слушателей, так и на коллектив в целом

Продолжение табл. 2

1	2
Психолого-педагогические умения и навыки	Высокий уровень педагогического мастерства преподавателя не ограничивается только овладением определенной суммой знаний. На практике встречаются факты, когда педагог до тонкостей знает свой предмет, а интересно, методически грамотно передать знания слушателям не может. Важно, чтобы на базе усвоенных знаний формировались необходимые навыки и умения. Из всего многообразия навыков и умений, характеризующих высокий уровень педагогического мастерства преподавателя, можно выделить следующие: умение изучать каждого слушателя и коллектив в целом, замечать те изменения, которые происходят в объекте педагогического воздействия; умение быстро и правильно анализировать и оценивать педагогические ситуации; умение интересно и логически последовательно, доходчиво и на высоком идейно-научном уровне излагать учебный материал, передавать знания по предмету обучения; умение добиваться прочной и органической связи знаний с практическими действиями, формировать на этой основе необходимые профессиональные качества; умение использовать разнообразные приемы активизации внимания и познавательной деятельности слушателей (курсантов) на занятиях, грамотно и эффективно использовать наглядные пособия и технические средства, методически правильно использовать различные тренажеры, оружие и боевую технику; умение устанавливать и постоянно поддерживать контакт с аудиторией, своевременно и педагогически целесообразно влиять на поведение слушателей (курсантов); умение комплексно решать педагогические задачи как на занятиях, так и во внеучебное время; умение педагогически грамотно использовать методы воспитания, сочетать единство слова и дела; умение применять на практике психолого-педагогические знания; умение объективно оценивать работу слушателей (курсантов) и самокритично относиться к своему труду и др. Среди умений, входящих в структуру педагогического мастерства, особо важное место занимают умения точного, ясного и интересного изложения своих мыслей. При этом следует иметь в виду, что преподаватель не просто передает информацию, хотя это само по себе важный элемент его деятельности. Для педагога важно уметь раскрыть смысл науки или научной мысли, убедить слушателей в истинности ее выводов и рекомендаций, сформировать у них научное мировоззрение. Поэтому в его словах и действиях должны быть выражены эрудиция и логика мысли, эмоциональное отношение к излагаемому материалу и убежденность в его истинности. К основным и практически очень важным умениям преподавателя относятся также умения слушать и понимать курсантов и слушателей. Каждое из перечисленных умений содержит в себе различные умственные и практические навыки, элементарные умения. Так, сложное умение анализировать и оценивать педагогическую ситуацию включает в себя такие навыки: своевременно подмечать новые явления и события, сравнивать их между собой, обобщать, выделять основные тенденции, делать заключения о характере необходимых воздействий и т.д. Педагогическое мастерство проявляется сквозь призму личности преподавателя и вместе с тем предполагает его умение выражать свои личностные качества в интересах достижения педагогических целей. Личные качества педагога частицами входят в фундамент мировоззрения, в морально-боевой облик офицера-профессионала
Личностные качества педагога, отражающие уровень развития педагогического мастерства	
Идейная убежденность, верность идеалам коммунизма, политическая зрелость, партийная принципиальность, умение разбираться во внутренней и международной жизни, способность руководствоваться в своих действиях, в отношениях с людьми интересами партии и народа. Данная группа качеств служит внутренней основой всех других свойств и качеств личности педагога, и от уровня их развития, проявления в значительной мере зависит идейно-политическая направленность учебно-воспитательного процесса в вуза, каждого занятия, проводимого преподавателем	
Военно-профессиональные и морально-боевые качества	Мастерство преподавателя как военного человека определяется уровнем развития его военно-профессиональных и морально-боевых качеств. Речь идет не только о хорошем знании военного дела, современной техники и оружия, но и о наличии у педагога таких качеств, как дисциплинированность, целеустремленность, решительность, инициативность, мужество, настойчивость, самообладание, и т.п. Если же преподаватель ведет один из предметов военного или военно-технического цикла, то требования к его военно-профессиональной подготовке значительно возрастают
Нравственные качества	Необходимой предпосылкой успеха в учебно-воспитательной работе и проявления педагогического мастерства являются высокие нравственные качества преподавателя. Высоконравственный педагог всегда может со спокойной совестью предъявить слушателям (курсантам) высокие требования в области нравственного поведения и своим образом жизни, своими поступками закрепить эти требования в их сознании и поведении

Продолжение табл. 2	
1	2
Общая эрудиция и культура	Исключительное влияние на педагогическое мастерство преподавателей вузов оказывают их общая эрудиция и культура. Дело в том, что слушатели академии и курсанты военного училища – это люди с большими духовными запросами и разносторонними интересами. Чтобы удовлетворить их многочисленные запросы, преподавателю самому необходимо быть человеком, увлеченным передовыми идеями века, любить книги, регулярно следить за периодической печатью, быть в курсе новинок кино, театра, выставок и т.п.
Организаторские качества	Каждое педагогически целесообразное действие преподавателя, в конечном счете, представляет собой какой-то организаторский акт, который оказывает влияние на решение и дидактических и воспитательных задач. Поэтому педагогическое мастерство в сильной степени зависит от организаторских качеств: плановости, распорядительности, умения осуществлять контроль, правильно оценивать и корректировать свои действия и действия слушателей. Очень важны в организаторской деятельности педагога способности организовать свои действия, правильно распределить свое время, организовать индивидуальную и коллективную деятельность слушателей (курсантов) и др.
Личностные качества педагога, прямо и непосредственно обуславливающие уровень совершенства его педагогического мастерства	
Склонность к педагогической работе, интерес к ней, любовь к профессии педагога	Мастеров педагогического труда характеризуют ярко выраженная склонность к педагогической работе, интерес к ней, любовь к профессии педагога. И это понятно. Человек только тогда творчески относится к своей деятельности, когда любит свою профессию, глубоко понимает и ценит ее пользу, общественную необходимость. Тогда он испытывает удовлетворение в труде, наслаждается им, труд для него становится основной формой проявления способностей и в целом личности
Психолого-педагогическое мышление	Центральным компонентом педагогического мастерства является развитое психолого-педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Труд педагога по своей сути интеллектуален. Он связан с решением многообразных и многочисленных педагогических задач. А каждая педагогическая задача – это сложная, противоречивая педагогическая ситуация, объективно требующая изменения сознания, поведения или деятельности курсанта (слушателя). Она обязательно включает в себя «сознание конечной цели своей деятельности и способов ее достижения через решение многих соотносимых между собой стратегических и тактических задач по воспитанию и перевоспитанию, решаемых в процессе учебной и внеучебной деятельности. В процессе решения педагогической задачи усилия педагога всегда направлены на новообразования в личности другого человека (образование новой системы знаний, формирование и укрепление положительных черт личности)»
Педагогическая наблюдательность, «психолого-педагогическая прозорливость» и творческое воображение	Психолого-педагогическое мышление преподавателя выступает и составным элементом его профессионального мастерства, и важнейшим условием успешного решения учебно-воспитательных задач. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность, на своеобразную «психолого-педагогическую прозорливость» и творческое воображение, являющиеся важной основой предвидения, без которого невозможно педагогическое творчество
Речь преподавателя	В единстве с педагогическим мышлением выступает речь преподавателя. Многочисленные наблюдения показывают, что высокая культура речи военного педагога, ее выразительность и содержательность помогают убедить, доказать, разъяснить выдвигаемые на занятиях теоретические положения, дают возможность глубже влиять на сознание и чувства слушателей (курсантов). Для мастера педагогического труда характерны высокая культура речи, содержательность и гармоничная развитость ее во всех видах и нюансах. Характерно высокоморальное отношение к слову: верность данному обещанию, ответственность высказываний и поступков, единство слова и дела
Педагогическая требовательность	Важным элементом педагогического мастерства преподавателя вуза является педагогическая требовательность. Как многогранное, обобщенное качество педагога она проявляется, прежде всего, в постоянном требовательном отношении его к учебе и поведению слушателей (курсантов), а также к самому себе. Данное качество выступает как внутреннее свойство личности (в виде потенциальной силы для успешной педагогической деятельности) и как непосредственное выражение уровня развития педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава. В требовательности педагога проявляется вера в человека, в его возможности, реальная помощь в развитии способностей слушателя (курсанта), выражается подлинный гуманизм, забота о всесторонней подготовке офицерского состава

Окончание табл. 2

1	2
Духовная чуткость к человеку, искреннее уважение его личности	Гуманизм педагогической профессии выражается в духовной чуткости к человеку, искреннем уважении его личности, в постоянном интересе и внимании к его делам и жизни. К деятельности педагога любой школы относятся слова В.А. Сухомлинского о том, что «нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не дает почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя». Духовная чуткость к слушателям (курсантам), «гуманное начало» в педагогической деятельности преподавателя проявляются в постоянной потребности общаться с ними, в заботе о их знаниях и навыках, в оказании конкретной помощи им в преодолении трудностей, в доброжелательности и др.
Педагогический такт	Наиболее полно нравственная сторона деятельности преподавателя выражается в педагогическом такте – составном элементе профессионального мастерства и педагогической этики. Педагогический такт, как и другие специфические профессиональные качества преподавателя, выступает и фактором и условием повышения эффективности педагогического труда. Это фактор морально-психологического характера, связанный со словом и поведением педагога, с его влиянием на сознание, чувства, волю, настроение и активность слушателей и курсантов. Педагогический такт позволяет прикоснуться к самому сложному «механизму» учащихся – к их внутреннему миру. Не случайно говорят, что «такт – это грация ума» и что «педагог без такта – человек без слуха»
Педагогическая техника	Педагогические навыки, умения, приемы, способы воздействия в совокупности образуют педагогическую технику, с помощью которой преподаватель решает многочисленные учебно-воспитательные задачи. Педагогическая техника охватывает все сферы педагогической деятельности преподавателя и оказывает непосредственное влияние на решение любой задачи. Она, например, проявляется в умении тесно и «тонко» увязывать учебный материал с жизнью войск, с конкретными явлениями общественной жизни, с задачами, которые решают или предстоит решать слушателям, с реальными фактами в их деятельности по обучению и воспитанию подчиненных. При этом мастер-педагог, анализируя факты, умело показывает через них тенденции развития того или иного явления, прививает слушателям любовь к теории, показывает, как превращать идеи в «рабочий инструмент» деятельности офицера. По мере овладения педагогической техникой в работе преподавателя появляются легкость, простота и естественность в действиях, без чего немислим высокий уровень мастерства. Однако педагогическая техника только тогда эффективна, когда преподаватель творчески подходит к обучению и воспитанию

Практически до начала 90-х гг. прошлого века работы А.В. Барабанщикова и его соратников, посвященные вопросам педагогической культуры, оставались единственными в отечественной педагогике. Они широко обсуждались и апробировались секциями педагогики высшей школы Педагогического общества Российской Федерации, служили концептуальной основой для развития данного научного направления. Однако, как и любое иное новое научное знание, знание о педагогической культуре, транслируемое кафедрой психологии и педагогики Военно-политической академии им. В.И. Ленина, не могло быть признано универсальным. Последующие исследования выявили в изначально предложенной модели педагогической культуры отсутствие связей между слагаемыми разного порядка (педагогическим мастерством и умением сочетать научную и педагоги-

ческую деятельность, педагогической направленностью личности и потребностью в самосовершенствовании и др.), сосредоточение внимания только на профессионально-личностных характеристиках при выпадении из поля зрения непосредственно педагогической деятельности, фактическое отождествление педагогической культуры с педагогическим мастерством за счет расширенного толкования последнего и др. В качестве подтверждения данных недоработок достаточно проанализировать содержание табл. 2, в которой представлены элементы педагогического мастерства военного педагога и их сущностные характеристики в интерпретации А.В. Барабанщикова и коллектива возглавляемой им кафедры.

В 90-е гг. XX в. и в начале XXI в., благодаря активной разработке культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии, были

проведены исследования, посвященные как общетеоретическим основам педагогической культуры (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.), так и ее отдельным аспектам:

- методологическому (В.А. Сластенин, В.В. Краевский, А.Н. Ходусов);
- гуманитарному (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов);
- этнопедагогическому (В.А. Николаев, В.К. Шаповалов);
- политехническому (В.А. Комелина, В.Д. Симоненко);
- историко-педагогическому (А.К. Колесова, З.И. Равкин);
- нравственно-эстетическому (Е.Н. Богданов, Н.Б. Крылова);
- коммуникативному (В.С. Грехнев, Ш.А. Магомедов, А.В. Мудрик);
- технологическому (М.М. Левина, Н.Г. Руденко);
- духовному (Е.И. Артамонова, Н.Е. Щуркова, Е.Г. Силаева);
- физическому (М.Я. Виленский).

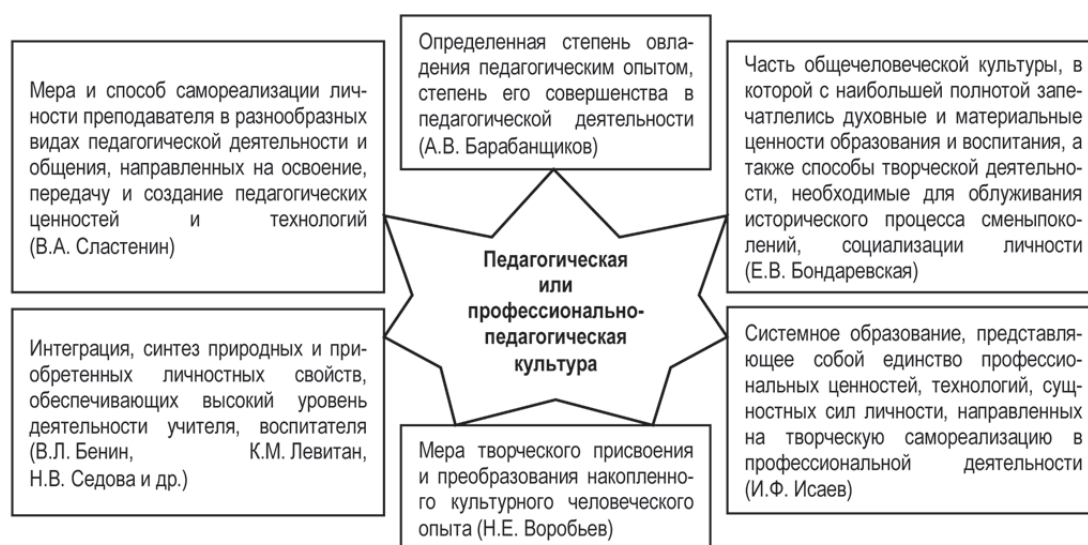
В них педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры преподавателя, выражающаяся в системе его профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности (см. рисунок). Она соотносится с феноменами педагогического мастерства, педагогической техники, педагогических знаний, педагогического мышления, но при этом не сводится ни к одному из них, ни к их общей совокупности.

В качестве системных или структурных элементов педагогической культуры ученые выделяют:

- педагогические знания (Т.Ф. Белоусова, Е.Ф. Логинова, И.Н. Невский и др.);
- педагогические умения (О.З. Краснова, А.И. Лобач, И.А. Нейштатд и др.);
- личностные качества педагога (С.Б. Елканов, М.Н. Скаткин и др.);
- педагогическое мастерство (А.В. Барабанщиков, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Левков и др.);
- стремление к самосовершенствованию (В.М. Галузинский, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова и др.);
- педагогическое творчество (Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, И.Ф. Исаев, Л.А. Нейштатд и др.);
- педагогический опыт (А.В. Барабанщиков, А.М. Герасимов, В.А. Мартынов, В.П. Фоменко и др.).

В современной военно-педагогической науке проблема профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей военной школы и офицеров раскрывается в исследованиях В.И. Вдовюка, В.П. Давыдова, А.М. Герасимова, В.Б. Кочергина, М.А. Лямзина, В.А. Новикова, Д.А. Солоницына, Г.А. Шабанова и др. В работах этих авторов сформулировано общее понимание сущности данной категории, требования к умениям и навыкам педагогической деятельности военных специалистов в ракурсе профессионально-педагогической культуры:

- диагностирование уровня подготовленности обучающихся;
- целеполагание;



Подходы к определению понятия «профессионально-педагогическая культура»

– организация и планирование учебно-познавательной деятельности слушателей и курсантов;

– организация собственной деятельности;

– использование современных педагогических технологий и др.

Суммируя данные проведенных исследований, доктор педагогических наук Владимир Петрович Давыдов определяет, что профессионально-педагогическая культура военного преподавателя – это высокая степень овладения профессионально-педагогической деятельностью, соответствующей областью знаний, способностями как учителя и воспитателя. К числу ее главных составляющих он относит:

– военно-профессиональную компетентность;

– высокий уровень психолого-педагогической подготовленности;

– профессионально-педагогическую направленность;

– культуру познавательной деятельности;

– развитую педагогическую технику;

– высокий уровень профессионально-педагогического мастерства, как показатель профессионально-педагогической культуры и офицерского менталитета (Менталитет представляет собой некий специфический социально-культурный синтез мироотношения, мировосприятия и мироощущения того или иного общества, народа, той или иной социально-культурной группы, имеющий свои механизмы воспроизводства и «горизонты» влияния во времени и пространстве на других индивидов, другие культуры и общества. Можно говорить о менталитете европейца и представителя Востока. В определенной мере можно говорить о менталитете профессиональной группы (врачей, юристов, педагогов, военных)).

В различных военно-педагогических исследованиях профессионально-педагогическая культура офицера представляется как сложное, динамичное и целостное личностное образование, характеризующее военного руководителя как субъекта военно-педагогического труда, обязанного и мотивированного вести обучение и воспитание личного состава на высоком профессиональном уровне. Она включается в структуру такого сложного социокультурного образования, как педагогическая деятельность командиров и начальников, определяется в качестве атрибута офицерского корпуса как профессиональной группы.

По мнению большинства военных педагогов, формирование различных компонентов профессионально-педагогической культуры офицера связано с его самообразованием: самовоспитанием и самообу-

чением. При этом самостоятельная работа командиров и начальников по совершенствованию собственной педагогической культуры выражается:

– в тщательной проработке содержания и методики проводимых занятий;

– самоконтроле и самокритичном анализе результатов своей практической военно-педагогической деятельности;

– использовании передового опыта;

– постоянной работе над расширением своего психолого-педагогического кругозора.

Феноменологический анализ педагогической культуры, существующей вне рамок профессионального педагогического сообщества, позволяет выделить несколько ее специфических типов: реликтовый, актуальный и потенциальный. Дифференциация данных типов педагогической культуры обусловлена особенностями ее эволюции, сферой применения, составляющими базовое содержание того или иного типа культуры научными либо житейскими знаниями и опытом, а также направленностью на решение текущих или перспективных задач.

Реликтовая (от лат. *Relictum* – остаток, память) *педагогическая культура* представляет собой совокупность передаваемых из поколения в поколение педагогических установок, норм, способов и форм организации и реализации процесса воспитания и обучения людей, вызванных к жизни предшествующими эпохами. Будучи продуктом традиционной культуры, она воспроизводится как бы «по памяти», поскольку основывается на эмпирическом опыте, накопленном определенным этническим сообществом или социальной группой. Как правило, реликтовая педагогическая культура обнаруживается в воспитательно-обучающей деятельности, воплощаемой непрофессиональными «педагогами»: родителями по отношению к детям, руководителями, не обладающими психолого-педагогическими компетенциями или не умеющими применить их на практике, относительно подчиненных.

Актуальная педагогическая культура базируется на требованиях социального заказа общества, существующего здесь и сейчас. Она обеспечивает реальное функционирование педагогической среды какого-либо учреждения, организации и подчиняется жестким корпоративным нормам, позволяющим выстраивать процесс воспитания и обучения сотрудников в соответствии с принципом ограничения содержания их образования минимумом компетенций, необходимых для выполнения строго алгоритмизированных задач. Данный тип педагогической культуры обнаруживается

в деятельности руководителей, использующих исключительно директивный, авторитарный стиль управления, стремящихся к поддержанию эффективной работы организации с учетом личностных и деловых качеств сотрудников, но в то же время не приветствующих каких-либо инновационных изменений не только в структуре производства, но и в уровне профессионального развития подчиненных. Подобные руководители в целом не отвергают проблему самосовершенствования и творческой активности персонала, но ограничивают его инициативу, исходя из собственного опыта и мировоззрения, отрицательного отношения к риску и приверженности проверенным практикой правилам.

Потенциальная педагогическая культура – это тип педагогической культуры, присущий руководителям новаторского склада. Она представляет собой педагогическую инноватику, проявляющуюся в разработке образовательных программ, методов и средств воспитания и обучения подчиненных, обуславливающих своевременную адаптацию их индивидуальной и коллективной деятельности не только к реалиям текущего момента, но и возможным требованиям завтрашнего дня. Педагогическая культура данного типа не может существовать в рамках статичного сообщества, члены которого не способны видеть перспективы дальнейшего развития или в силу сложившегося в организации стиля управления не приветствуют принципиальных нововведений.

Военные педагогические системы ориентированы на офицера, который является центральным субъектом процесса обучения и воспитания личного состава. *«Военное сословие разделяется на две части: одна – специально отдававшаяся военной службе по призванию, другая – переходящая масса, обязательно проходящая через ряды армии и периодически изменяющаяся в составе, – писал в начале прошлого века военный историк и аналитик, генерал от инфантерии Эдмунд-Леопольд Фердинандович Свидзинский. – Успех деятельности армии в достижении ею боевых качеств вполне зависит от первой половины – офицеров. Лица, специально отдававшиеся военному делу, во-первых, развивают и совершенствуют начала военного искусства и способы ведения боя, во-вторых, обучают и ведут в дело подчиненные массы. Как то, так и другое требует с их стороны много знаний и много труда».* Сегодня офицер тактического звена обучает личный состав одновременно по 15-20 предметам боевой подготовки, непрерывно решая воспитательные задачи

и задачи по боевому предназначению подразделений. Он несет личную ответственность за обучение и воспитание подчиненных и, как показывает практика, не может успешно реализовывать педагогические функции такой сложности без сформированных глубоких личностных оснований профессионализма.

Российский офицерский корпус, будучи специфической социально-профессиональной группой, является средой развития офицера как субъекта воинского труда. Эта среда обладает собственными педагогическими традициями, уникальным педагогическим опытом, образцами выполнения своего долга, т.е. определенной субкультурой, постепенное освоение которой и есть процесс развития офицера как педагога. Кроме того, на данный процесс оказывают влияние и тенденции, характерные для педагогической культуры российского общества, современной педагогической науки и практики. Проблема эффективности педагогической деятельности офицера, оставаясь проблемой его личностного развития, переводится в культурную плоскость и может быть рассмотрена с позиций культурологического подхода.

На наш взгляд, ориентируясь на существующие педагогические и военно-педагогические исследования, для построения модели (Построение модели предполагает материальное или мысленное создание аналогов реально существующей системы, в которых воспроизводятся принципы ее организации и функционирования. Такой подход позволяет оценивать и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, переходить от феноменологического описания к построению научной теории. При этом исследование теоретико-методологических проблем не следует понимать как уход от практических вопросов, поскольку вопросы большой теории неразрывно связаны с практикой. В свое время известный отечественный психолог и педагог Сергей Леонидович Рубинштейн отмечал: «Понастоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соответствии с конкретными вопросами жизни») профессионально-педагогической культуры офицера необходимо исходить из следующих методологических посылок:

1) культура является основной категорией в изучении и понимании личности, ее мировоззрения и деятельности;

2) содержание культуры составляют различные материальные и идеальные элементы: знания, навыки, нормы и идеалы, образцы деятельности и поведения, идеи

и гипотезы, верования, социальные цели и ценностные ориентации, технологии, средства труда, смыслы и представления, обычаи и традиции, передаваемые из поколения в поколение;

3) фактором развития культуры является исторически накапливаемый обществом социальный опыт;

4) культура может быть представлена в виде непрерывных социальных отношений, в которых человек живет, развивается и осуществляет свою деятельность;

5) человек, группа, общество являются одновременно творцами и субъектами культуры;

6) военно-педагогическая культура – это универсальная характеристика военно-педагогической действительности (военно-образовательной среды);

7) профессионально-педагогическая культура офицера представляет собой специфическую проекцию военно-педагогической культуры на сферу его индивидуальной военно-педагогической деятельности, осуществляемой в рамках военно-педагогического процесса, организуемого в воинской части;

8) профессионально-педагогическая культура офицера – это системное образование, избирательно взаимодействующее с окружающей военно-образовательной средой (в стремлении дезавуировать ее отрицательные и актуализировать положительные факторы), включающее в себя ряд системообразующих и структурно-функциональных компонентов, поэтому ее интегративные свойства несводимы к свойствам отдельных частей;

9) единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе военно-педагогическая деятельность офицера, основанная на его ценностно-смысловом отношении к военно-педагогической действительности, личностных качествах, умениях решать различные по направленности и содержанию педагогические задачи, реализуемая за счет традиционных и инновационных педагогических методов, приемов и средств;

10) особенности развития и формирования профессионально-педагогической культуры обуславливаются направленностью, индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками и способностями офицера, сложившимся личным социально-педагогическим опытом и педагогическим мастерством, а также стремлением к постоянному самообразованию и саморазвитию.

С учетом выделенных методологических подходов системную структуру профессионально-педагогической культуры офицера следует рассматривать с позиции

трех ведущих аспектов: аксиологического, деятельностно-технологического и личностно-творческого.

Аксиологический аспект профессионально-педагогической культуры офицера проявляется в совокупности интериоризируемых им входе психолого-педагогической подготовки в военном вузе и военно-педагогической деятельности в войсках педагогических ценностей – знаний, идей и концепций, обладающих в данный момент времени наибольшей значимостью, как для всей системы общественного, так и специфической системы военного образования (военно-профессиональной подготовки военнослужащих). Офицер становится мастером военно-педагогического труда, профессионалом в области обучения и воспитания подчиненных по мере того как он осваивает чужую и развивает свою собственную военно-педагогическую деятельность, служащую средством передачи личному составу всех составляющих военно-профессиональной культуры.

История педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном увидеть новое и по достоинству его оценить составляет непреложный компонент профессионально-педагогической культуры офицера. К сожалению, формирование его личности как преподавателя и воспитателя в большинстве случаев проходит за пределами освоения опыта отечественной и зарубежной военной педагогики, поэтому область историко-педагогической культуры военного образования представляется ему чем-то абстрактным и малополезным. Данная тенденция может быть изменена в процессе командирской и профессионально-должностной подготовки, организуемой непосредственно в воинской части или военном учреждении.

Деятельностно-технологический аспект профессионально-педагогической культуры обнаруживается в способах и приемах реализации офицером военно-педагогической деятельности. Ценности педагогической культуры общества и специфической субкультуры офицерского корпуса осваиваются и создаются личностью именно в ее процессе, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности. Гуманистическая направленность технологической характеристики профессионально-педагогической культуры подразумевает удовлетворение многообразных духовных потребностей личности (в общении, получении новой информации, передаче накопленного индивидуального опыта).

Военно-педагогическая деятельность по своей природе технологична, поэтому ее операциональный анализ позволяет рассматривать деятельность-технологическую составляющую профессионально-педагогической культуры офицера как процесс решения многообразных педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих и пр. Говоря иначе, категория «военно-педагогическая технология» раскрывает исторически изменяющиеся способы и приемы трансляции знаний и опыта, объясняет ту или иную парадигму военно-педагогической деятельности в зависимости от складывающихся в обществе и его вооруженных силах социальных отношений.

Личностно-творческий аспект профессионально-педагогической культуры офицера отражается в механизме овладения ею и последующего самостоятельного воплощения в творческом акте. Процесс присвоения офицером педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, он, как преподаватель и воспитатель, может преобразовывать, интерпретировать их с точки зрения его личностных особенностей, характера военно-педагогической деятельности. Например, изучая какую-либо педагогическую теорию, состоявший офицер или курсант вскрывает метод ее создателя, становясь как бы со-творцом ценностей. Именно в творческой деятельности обнаруживаются и разрешаются противоречия творческой самореализации личности офицера. Педагогическое творчество требует от офицера наличия инициативы, способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

Исходя из сказанного выше, становится очевидным, что профессионально-педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей офицера. В педагогических ценностях он опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений. Иначе говоря, реализуя себя в военно-педагогической деятельности, воздействуя на других и взаимодействуя с ними, офицер творит собственное педагогическое «Я», педагогическую самость, определяет направление и способы дальнейшего развития своей педагогической компетентности.

Выделенные и кратко охарактеризованные аспекты профессионально-педагогической культуры офицера можно рассматривать в качестве ее базовых компонентов,

которые специфически преломляются в ее структурных и функциональных элементах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, учебном, воспитательном, нормативном и информационном, образуя целостную систему.

Таким образом, **профессионально-педагогическая культура офицера** – это мера и способ его творческой самореализации в разнообразных видах военно-педагогической деятельности, направленной на освоение, производство и передачу накопленного профессионального опыта, а также формирование и развитие личности будущих военных специалистов; системное, глубоко личностное, научно обоснованное, ценностное и творческое отношение к реализации специальных военно-педагогических функций собственной профессиональной деятельности. Данная трактовка позволяет вписать понятие профессионально-педагогической культуры в категориальный ряд: культура военно-педагогической деятельности → культура военно-педагогического общения → культура личности офицера как преподавателя и воспитателя.

Профессионально-педагогическая культура, будучи отражением совокупности взаимосвязанных между собой профессионального педагогического самосознания, педагогического опыта и педагогических убеждений, предстает в качестве обобщенной характеристики разнообразных видов военно-педагогической деятельности офицера, требующих от него сформированности определенных педагогических способностей, умений, интересов, ценностных ориентаций и личностных качеств, а также стремления к их постоянному развитию и совершенствованию в целях выработки собственной профессионально-педагогической позиции.

Список литературы

1. Педагогическая культура: коллектив. монография / Отв. ред. В.Л. Бенин, В.В. Власенко. – СПб.: Эйдос, 2012. – 730 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Педагогическое мастерство советского офицера: учеб. пособие / В.И. Вдовюк, Л.Ф. Железняк, Н.И. Киряшов, А.А. Кобенко [и др.]; под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: ВПА, 1976. – 273 с.
4. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы: учеб. пособие / В.И. Вдовюк, А.М. Воробьев, П.Н. Городов, В.П. Давыдов, Г.А. Давыдов, В.П. Каширин, Э.Н. Коротков, В.К. Луценко, С.С. Муцынов, А.М. Седов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко; под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Типография ВПА имени В.И. Ленина, 1980. – 280 с.
5. Солоницын Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.А. Солоницын; Военный университет МО РФ. – М., 2015. – 235 с.

УДК 378

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ
УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА****Кнышова Л.П., Артюхина А.И., Федотова Ю.М., Орехов С.Н., Матвеев С.В.***ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Минздрава России,
Волгоград, e-mail: knyshova-liliya@inbox.ru*

В настоящей статье предлагается проектирование заданий для сочетанного рубежного контроля учебных достижений студентов-медиков и проведения итогового занятия с обязательным этапом рефлексии. Предлагается трансформированный вариант тестового контроля, включая оценочный кейс и портфолио. Обсуждается проектирование разноуровневых заданий для рубежного контроля знаний студентов-медиков, включающее портфолио студентов и перспективы применения данных методов. Указанная технология рассматривается с учетом компетентностного подхода в образовательном процессе вуза с учетом ФГОС 3+. Обсуждаются пути формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов в медицинском вузе. Обосновывается приоритетное использование компетентностно-ориентированных заданий для формирования компетенций. Под компетентностным подходом в педагогическом сообществе принято понимать совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с акцентом на компетенциях как результате образования.

Ключевые слова: педагогический контроль, компетентностно-ориентированная педагогическая технология, портфолио

**COMPETENCE-BASED CONTROL EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS
OF STUDENTS OF MEDICAL HIGH SCHOOL****Knyshova L.P., Artyukhina A.I., Fedotova Yu.M., Orekhov S.N., Matveev S.V.***Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Volgograd,
e-mail: knyshova-liliya@inbox.ru*

In this article, we propose the design tasks for combined boundary control of educational achievements of medical students and of the final sessions with an obligatory stage of reflection. It proposed a transformed version of the test control, including an evaluation and portfolio case. We discuss the design of multi-level assignments for the boundary control of knowledge of medical students, including student portfolios, and the prospects of application of these methods. This technology is considered taking into account the competence-based approach in the educational process of high school, taking into account the FGOS 3+. Ways of formation of common cultural and professional competencies of the students in medical school. Substantiates the priority use of the competence-oriented tasks for the formation of competencies. Under the Competence approach in the pedagogical community is commonly understood as a set of common principles determining the aims of education, the selection of the content of education, organization of educational process and evaluation of learning outcomes, with a focus on competencies as a result of education.

Keywords: pedagogical supervision, competence-focused pedagogical technology portfolio

В настоящее время образование в России выступает не только приоритетной сферой накопления знаний, формирования умений и навыков, активно участвующей в становлении личности человека, сферой воспроизводства и реализации его жизненных идеалов и проектов, но и является сферой создания максимально благоприятных условий для выявления и развития способностей человека. Основной парадигмой современного образования признана личностная парадигма, заменившая знаниевую. Во втором десятилетии XXI века в высших учебных заведениях сочетано реализуются такие типы образования как традиционное – поддерживающее, ориентированное на связь с прошлым, на преемственность, воспроизводство социального опыта, и инновационное образование, нацеленное в бу-

дущее, способствующее активному поиску ответов на вызовы времени, ведущее к инновационным изменениям в культуре. В меняющемся мире образование не может быть неизменным, а его реформирование затрагивает все уровни, в том числе и высшую профессиональную школу [1].

Особенность реформирования высшего медицинского образования в России заключается в том, что с одной стороны, изменения должны отвечать теоретическим, практическим, организационным преобразованиям высшей школы, которая вследствие глобализации стремится к гармонизации своих педагогических систем с европейскими и мировыми, а с другой стороны, требуется соответствие реформам отечественного здравоохранения. Высшее медицинское образование можно рассма-

тривать как системообразующий компонент непрерывного профессионального медицинского образования, выстраиваемого Министерством здравоохранения России [4].

Компетенции рассматриваются в качестве результата образования не как сумма усвоенной информации, а как способность человека эффективно, успешно действовать, применять знания, умения, личностные качества и практический опыт в профессиональных ситуациях.[8] Образовательные программы высшей медицинской школы проектируются в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 3 + (ФГОС 3 +), разработанного для каждого направления подготовки, и реализуются посредством детально проработанного компетентностного подхода [2].

Недостаточно разработанным, получившим противоречивые оценки научно-педагогического сообщества, помимо формирования компетенций в высшей медицинской школе, является вопрос о контроле и оценке учебных достижений студентов в русле компетентностного подхода ФГОС 3 + [3, 5].

Целью настоящей статьи является представление педагогическому сообществу опыта разработки заданий для рубежного контроля учебных достижений студентов-медиков в компетентностном формате и организации проведения итогового занятия в соответствии с ФГОС 3 +. Данная статья является продолжением лонгитюдного экспериментального исследования компетентностно-ориентированной педагогической технологии педагогического контроля учебных достижений студентов-медиков [6, 7].

Экспериментальной площадкой выступала кафедра микробиологии Волгоградского государственного медицинского университета. Опытнo-экспериментальная проверка разработанного комплекта заданий для рубежного контроля и новая форма организации итоговых занятий осуществлялись с использованием методов педагогического наблюдения, анализа успеваемости, интервью со студентами экспериментальной группы. Общая выборка составила 123 человек, в том числе 61 студент контрольной и 62 студента экспериментальной группы лечебного факультета [8, 9, 10].

Для достижения поставленной цели следовало решить ряд задач. Первой из них была определена задача анализа способов и направлений формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов в медицинском университете для создания комплекта заданий для рубежного контроля. Затем следовало уточнить требования к заданиям в русле компетентностно-

го подхода, создать комплект заданий, разработать организацию проведения занятия в контексте компетентностно-ориентированной педагогической технологии формате и апробировать его [11, 12].

Специалисты отмечают, что «построение» образовательного процесса на основе компетентностного подхода подразумевает помимо прочего «оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента» [7, С. 6]. В соответствии с Приказом № 1367 от 19.12.2013 г. Минобрнауки России понятия «компетенции» и «результаты обучения» разграничены и определены следующим образом. «Компетенции» рассматривают как результаты полного освоения образовательной программы выпускником вуза, тогда как «результаты обучения» представляют собой знания, умения и навыки, которыми владеет студент в результате освоения конкретных дисциплин (модулей) и из которых собственно и формируются отдельные компетенции [6].

Несмотря на то, что согласно материалам Совета по ФГОС 27.06.2014 в Концепции формирования примерной основной образовательной программы под ФГОС 3 + и ФГОС-4 в разделе 5. «Оценка результатов освоения образовательной программы» содержатся рекомендации по содержанию, формам и методам проведения промежуточной и итоговой аттестации студентов ряд проблем остаётся не рассмотренным. В частности, вопросы текущего и рубежного контроля оказались за скобками нормативных документов и слабо освещены в научных исследованиях по применению компетентностного подхода в вузе [16, 17].

Анализ педагогической практики и научной литературы свидетельствует, что для формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов медицинского вуза принципиально возможно использование двух путей. Причём каждый из них предусматривает применение современных активных, интерактивных, ИКТ-технологий в образовательном процессе высшей школы. Первый путь – традиционный – заключается в том, что у студентов-медиков последовательно формируются компоненты компетенции – знания, умения, опыт деятельности с помощью методов, педагогических технологий и средств, признанных оптимальными при обучении конкретной дисциплине. Второй путь в большей мере соответствует сути компетентностного подхода, опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и его

учеников. Применительно к высшей школе формулируется, как проблема сформировать такие виды деятельности студентов, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах. Таким требованиям, мы полагаем, отвечает использование в обучении студентов-медиков компетентностно-ориентированных заданий, выполняя которые студенты приобретают компетентностный опыт. Особенность компетентностно-ориентированных заданий заключается в том, что они комплексные и их предметное содержание не только соответствует образовательному стандарту, но и отражает взаимосвязь с будущей специальностью (контекстный подход), даёт простор для проявления творческих идей. Совокупность разных видов опыта, получаемого в ходе учебной квази-профессиональной деятельности студентов, интегрируется в компетентностный опыт, причём существенным компонентом его является возможность презентовать свои умения, владения и творческие способности [3]. Приоритетное применение для формирования компетенций у студентов компетентностно-ориентированных заданий обуславливает и необходимость нового подхода к осуществлению контроля учебных достижений студентов [13, 14, 15].

Традиционно рубежный контроль (заключительное, итоговое занятие) по теме (модулю) на начальном этапе профессиональной подготовке в медицинском вузе осуществляется в нескольких вариантах. Либо это только собеседование со студентом по вопросам изученной темы, включая разделы, вынесенные на самостоятельное изучение, либо это комбинация тестового контроля и собеседования. В отдельных случаях, в дисциплинах, предусматривающих овладение мануальными навыками, на этапе рубежного контроля студентам предлагают продемонстрировать свои практические умения. При этом выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности) [5; 22].

Следовательно, требования к заданиям на этапе рубежного контроля должны содержательно и структурно соответствовать сути компетентностного подхода. Проектирование заданий для заключительного занятия согласно сущности компетентностного подхода должно включать вопросы, ответы на которые показывают уровень знаний, уровень умений и способность студентов применять их на практике, показать творческое отношения к учебному матери-

алу. Сами задания, помимо полноты охвата предметного содержания, и его выстраивания от простого к сложному, должны быть ориентированы как на репродуктивный, так и на продуктивный уровень освоения материала.

Мы предлагаем осуществлять комплексный рубежный контроль: трансформированный вариант тестового контроля, включая оценочный кейс для углублённого и продвинутого уровня и портфолио (электронное портфолио) [18, 19, 20].

Разработанные нами задания, основывались на структуре единого государственного экзамена (ЕГЭ), поскольку студенты хорошо знакомы с таким видом работы. В современной России, одна из основных задач внедрения ЕГЭ – обеспечение государственного контроля и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников. Хорошо известно, что задания ЕГЭ по большинству предметов делятся на три части (блока): А, В, С.

- Блок А содержит тестовые задания, в каждом из которых необходимо выбрать один вариант ответа из четырёх предложенных.

- На каждое задание блока В необходимо дать краткий ответ, состоящий из одного или нескольких слов, букв или чисел.

- Блок С состоит из одного или нескольких заданий с развёрнутым ответом (например, необходимо решить задачу, написать сочинение на предложенную тему или обоснованно ответить на определённый вопрос) [21, 22, 23].

Форма рубежного контроля знаний в виде трансформированного варианта тестового контроля, созданная нами, состояла из нескольких частей:

- Первый блок (I) содержит 10 тестовых заданий, из которых необходимо выбрать один из четырёх предложенных вариантов;

- Второй блок (II) подразумевает выбор правильного утверждения по изученной теме;

- Третий блок (III) состоит из нескольких заданий, на которые необходимо дать краткий ответ (2-3 предложения);

- Четвертый блок (IV) состоит из перечня терминов, значение которых необходимо раскрыть кратко (1 предложение);

- В пятом блоке (V) необходимо расположить в правильной последовательности, предложенные события;

- В шестом блоке (VI) требуется сопоставить предложенные термины, расположенные в двух столбцах;

- Седьмой блок (VII) состоит из одного задания (рисунка, схемы, таблицы), которые

выполнялись на практических семинарских занятиях в течение изучения данной темы. Смысл данного задания заключается в необходимости заполнить (подписать) недостающие элементы (обозначения на рисунке, графы в таблице и т.д.).

Предлагаемый вариант заданий нивелирует проблему списывания и позволяет задействовать несколько видов памяти студента. Следует отметить, что для успешной сдачи рубежного контроля по микробиологии студенту необходимо владеть умениями осмыслить и свободно использовать основные понятия, которые являются базовыми для дисциплины «Микробиология» и служат основой формирования и развития универсальных, общепрофессиональных компетенций и компетенций микробиологов. Умение выделять существенные свойства у изучаемых явлений и понятий, и отделять их от несущественных, а также устанавливать связи между выявленными свойствами является важным умением, позволяющим говорить о сформированности компетенций [24, 25, 26].

Применяемый нами подход позволяет исходно проектировать разноуровневые задания. Студент может выбрать задания порогового уровня, углублённого и продвинутого уровня. Разноуровневые задания позволяют поддерживать мотивацию к изучению микробиологии у одарённых студентов [1]. Задания углублённого и продвинутого уровня в VII блоке содержали оценочные кейсы. Различие заключалось в том, что ситуационная задача углублённого уровня отражала умения и знания только по дисциплине «Микробиология», была монопредметная, тогда как кейс продвинутого уровня разрабатывался на межпредметной основе. У студентов появлялось стремление соревноваться с самим собой. Использовался метод открытых перспектив – если студент не справился с углублённым уровнем заданий, он мог выполнить задания порогового уровня. Возможность выбора уровня рубежного контроля снимала стрессовое состояние у студентов и выводила их на субъективное отношение к учёбе – «я сам определяю степень освоения учебного материала». При этом правильные ответы на задания любого уровня сложности оценивались одинаково, но для студентов, освоивших углублённый и продвинутый уровень, согласно балльно-рейтинговой системе предусматривались бонусные баллы [27, 28, 29].

На каждом заключительном занятии студенты предоставляют портфолио, которое позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, научной, коммуникативной.

Структура портфолио включает обязательные компоненты – цели и задачи дисциплины, формируемые компетенции, цели ведения портфолио и заключение-самоанализ достижения целей. Портфолио студентов представляет собой: часть 1 – рабочее портфолио, в котором представлены результаты выполнения заданий для самостоятельной работы студентов, творческие задания, результаты проектной деятельности и часть 2 – оценочное портфолио, в которое включены выступления на научно-практических конференциях, оттиски статей в профессиональных журналах, сертификаты за участие в конференциях. Грамоты и благодарности за участие в олимпиадах, форумах, соревнованиях. Цель создания портфолио студента заключается в анализе и представлении значимых результатов процессов профессионального и личностного становления будущего врача, специалиста по социальной работе в обеспечении мониторинга культурно-образовательного роста студента. Студенты могли использовать конструктор сайтов wix.com для подготовки портфолио. Wix.com – международная облачная платформа для создания и развития интернет-проектов, которая позволяет строить профессиональные сайты и их мобильные версии на HTML5 с помощью инструментов drag-and-drop [30, 31, 32].

Организация итогового занятия с учётом компетентностного подхода должна, как мы полагаем, представлять собой не только оценочную деятельность преподавателя, но и оценочно-рефлексивную деятельность обучающегося [2]. В процессе рефлексии студенты искали причину своих недочётов и ошибок, а также пути их коррекции в будущем. На занятии студенты выбирают уровень заданий и работают с ними. Студенты положительно оценили такой вариант проведения итогового занятия. Причём примерно четверть студентов отметили в интервью, что у них возросла уверенность в своих силах, в силу того, что они смогли объяснить причину своих ошибок. При этом преподавателю необходимо учитывать специфику каждой студенческой группы, этнический и гендерный состав, что особенно значимо для медицинского вуза, в котором обучаются представители различных этносов [33, 34, 35].

Использование данного варианта рубежного контроля, как показала практика, позволило провести более объективную оценку уровня знаний и умений студентов в комфортной обстановке. В то же время, студенты получили мотивацию необходимости выполнения практической части занятий. В целом, методика портфолио

получила противоречивые отзывы как достаточно трудоёмкая, но перспективная технология. Ведь те студенты, которые прилежно выполняли задания преподавателя на семинаре и практическом занятии благополучно и без труда выполняли задания рубежного контроля, составили портфолио. В дальнейшем результативность данной технологии будет подтверждена по плану эксперимента Д. Кембелла. На данном этапе, предлагаемый вариант контроля, по нашему мнению, в значительной степени соответствует компетентностному подходу в обучении, соответствует стратегии ФГОС 3+. Мы надеемся наш педагогический опыт будет полезен коллегам из других вузов в организации и проведении педагогического контроля.

Список литературы

1. Арттюхина А.И., Великанова О.Ф., Бондаренко Е.В., Островский О.В., Веровский В.Е. Балльно-рейтинговая система оценивания и самооценка знаний студентов по биохимии // Вестник ВолГМУ, 2011. – № 1 (37). – С.109-110.
2. Арттюхина А.И., Великанов В.В., Великанова О.Ф., Чумаков В.И. Проектное обучение в формировании базовых и профессиональных компетенций студентов. В сборнике: Альманах-2014. Международная академия авторов научных открытий и изобретений, Волгоградское отделение; Российская академия естественных наук; Европейская академия естественных наук; Волгоградская академия МВД Российской Федерации. – Волгоград, 2014. – С. 294-299.
3. Арттюхина А.И., Чумаков В.И. Педагогическая рефлексия как один из ведущих факторов качественного повышения квалификации врачей-педагогов медицинского университета // В книге: Медицинское образование 2013 Сборник тезисов конференции. – 2013. – С. 29-32.
4. Арттюхина А.И., Чумаков В.И. Реализация инноваций в высшей медицинской школе (андрагогический аспект). Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – № 2. – С. 14-20.
5. Арттюхина А.И., Чумаков В.И. Формирование готовности преподавателей медицинского вуза к педагогическим инновациям // В сборнике: Современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ. Вузовская педагогика. Материалы конференции. Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; Главный редактор С.Ю. Никулина. – 2013. – С. 199-201.
6. Арттюхина А.И., Иванова Н.В. Педагогическая работа с одарёнными студентами на практическом занятии // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2016. – № 2. – С.16-21.
7. Вахтина Е.А., Арттюхина А.И. Компетентностно-ориентированные задания в самостоятельной работе студентов-медиков // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», 2014. – № 3(30) Адрес доступа: www.grani.vspu.ru
8. Глыбочко П.В. Непрерывное профессиональное образование врачей: опыт внедрения инновационных технологий // Медицинское образование и вузовская наука, 2014. – № 1(5). – С. 6.
9. Данилина Т.Ф., Наумова В.Н., Жидовинов А.В., Порошин А.В., Хвостов С.Н. Качество жизни пациентов с гальванозом полости рта//Здоровье и образование в XXI веке. – 2012. – Т. 14. № 2. – С. 134.
10. Жидовинов А.В., Головченко С.Г., Денисенко Л.Н., Матвеев С.В., Арутюнов Г.Р. Проблема выбора метода очистки провизорных конструкций на этапах ортопедического лечения//Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 232.
11. Зарыгин В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения: дис... канд. педаг. наук. – М., 2011. – С. 22.
12. Михальченко Д.В., Гумилевский Б.Ю., Наумова В.Н., Виравян В.А., Жидовинов А.В., Головченко С.Г. Динамика иммунологических показателей в процессе адаптации к несъёмным ортопедическим конструкциям//Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 381.
13. Михальченко Д.В., Порошин А.В., Шемонаев В.И., Величко А.С., Жидовинов А.В. Эффективность применения боров фирмы «Рус-атлант» при препарировании зубов под металлокерамические коронки // Волгоградский научно-медицинский журнал. Ежеквартальный научно-практический журнал. – 2013. – № 1. – С. 45-46.
14. Поройский С.В., Михальченко Д.В., Ярыгина Е.Н., Хвостов С.Н., Жидовинов А.В. К вопросу об остеointegrации дентальных имплантатов и способах ее стимуляции //Вестник Волгогр. гос. мед. ун-та. – 2015. – № 3 (55). – С. 6-9.
15. Приказ № 1367 от 19.12.2013 г. Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» Официальный сайт минобрнауки.рф/documents/5242.
16. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
17. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К.Сергеев, В.В. Сериков. – Лотос, 2013. – 364 с.
18. Столярчук Л.И., Ануфриева Е.В., Полежаев Д.В., Машихина Т.П., Радзивилова М.А., Дресвянина А.В., Роговская Н.И., Шустова Л.П., Елькова Л.С., Зиновьева Э.Х., Чумаков В.И., Фролова Т.М., Розка В.Ю., Целуйко В.М., Блудина О.А., Ворожбитова А.Л. Гендерный подход и вопросы образования//Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2010. – С. 56-63.
19. Харьковская Н.Н., Чумаков В.И. К вопросу о проблемах воспитания иностранных студентов медицинского вуза // Грани познания. – 2014. – № 3 (30). – С. 81-84.
20. Чумаков В.И. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и иностранных студентов на занятиях по социологии (гендерный аспект) // Грани познания. – 2010. – № 2 (7). – С. 48-49. <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1028346>.
21. Чумаков В.И. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и иностранных студентов на занятиях по социологии (гендерный аспект) // Грани познания. – 2010. – № 2 (7). – С. 48-49.
22. Чумаков В.И. Развитие гуманистической направленности женского образования в России во второй половине XIX – начале XX в. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2007 г.
23. Чумаков В.И. Развитие гуманистической направленности женского образования в России во второй половине XIX – начале XX вв. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2007 г.
24. Mashkov A.V., Sirak S.V., Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V. Variability index of activity of masticatory muscles in healthy individuals within the circadian rhythm. International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2016. – № 5.

25. Matveev S.V., Sirak S.V., Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V. Rehabilitation diet patients using the dental and maxillofacial prostheses. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
26. Matveev S.V., Sirak S.V., Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V. Selection criteria fixing materials for fixed prosthesis. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
27. Mikhachenko D.V., Sirak S.V., Yarigina E.N., Khvostov S.N., Zhidovinov A.V. The issue of a method of stimulating osteointegratsii dental implants. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
28. Mikhachenko D.V., Sirak S.V., Zhidovinov A.V., Matveev S.V. Reasons for breach of fixing non-removable dentures. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
29. Mikhachenko D.V., Siryk S.V., Zhidovinov A.V., Orekhov S.N. Improving the efficiency of the development of educational material medical students through problem-based learning method in conjunction with the business game.. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 4.
30. Mikhachenko D.V., Siryk S.V., Zhidovinov A.V., Orekhov S.N. Optimization of the selection of provisional structures in the period of osseointegration in dental implants.. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 4.
31. Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V., Mikhachenko A.V., Danilina T.F. The local immunity of dental patients with oral galvanosis//*Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. – 2014. – Vol. 5. – No. 5. – P. 712-717.
32. Sletov A.A., Sirak S.V., Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V. Treatment of patients with surround defects mandible. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
33. Virabyan V.A., Sirak S.V., Mikhachenko D.V., Zhidovinov A.V. Dynamics of immune processes during the period adaptation to non-removable prosthesis. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
34. Zhidovinov A.V., Sirak S.V., Sletov A.A., Mikhachenko D.V. Research of local adaptation reactions of radiotherapy patients with defects of maxillofacial prosthetic with removable. *International Journal Of Applied And Fundamental Research*. – 2016. – № 5.
35. Жидовинов А.В., Павлов И.В. Изменение твердого неба при лечении зубочелюстных аномалий с использованием эджуайз-техники. В сборнике: Сборник научных работ молодых ученых стоматологического факультета ВолгГМУ Материалы 66-й итоговой научной конференции студентов и молодых ученых. Редакционная коллегия: С.В. Дмитриенко (отв. редактор), М.В. Кирпичников, А.Г. Петрухин (отв. секретарь). – 2008. – С. 8-10.

УДК 378.145

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА: ПРИНЦИПЫ, ФУНКЦИИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ

Козлов О.А.

*Саратовский военный Краснознамённый институт войск национальной гвардии России, Саратов,
e-mail: kozlov-science@yandex.ru*

Анализируя мнения исследователей относительно дефиниционного толкования понятия «профессиональная подготовка» отметим, что в большинстве случаев речь идет об усвоении знаний, формировании умений и навыков, адекватных сфере профессионального труда, которые и определяют готовность специалиста к профессиональной деятельности и выполнению функций по профессиональному предназначению. По нашему мнению, подобное видение отражает лишь профессионально-функциональный аспект профессиональной подготовки, не уделяя должного внимания развитию самой личности в плане актуализации в процессе профессиональной подготовки ее внутренних ресурсов, которые в достаточной степени влияют на эффективность профессиональной деятельности и обеспечивают готовность специалиста к ее осуществлению. В статье выделяются и анализируются принципы, функции и закономерности профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии России.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, войска национальной гвардии, принципы, функции, закономерности

TRAINING: PRINCIPLES, FUNCTIONS, AND PATTERNS

Kozlov O.A.

*Saratov red banner military Institute of national guard troops of Russia, Saratov,
e-mail: kozlov-science@yandex.ru*

Analyzing the views of researchers on definition of the interpretation of the term «training» note that in most cases we are talking about assimilation of knowledge, formation of abilities and skills, adequate professional labour, which determine the willingness of the specialist's professional activities and functions for professional purpose. In our opinion, such a vision reflects only vocational and functional aspect of training, without paying due attention to the development of the personality in terms of actualization in the process of professional training of its internal resources, which sufficiently influence the effectiveness of professional activities and ensure the readiness of a specialist for its implementation. The article highlights and analyzes the principles, functions and patterns of professional training of students of national guard troops of Russia.

Keywords: professional training, national guard troops, principles, functions, regularities

Направленность профессиональной подготовки должна соответствовать современным социально-экономическим и политическим вызовам, носить опережающий характер, обеспечивая стабильность государства во всех сферах общественных отношений и личностно-профессиональное развитие будущих специалистов. На наш взгляд, данный постулат получает особую означенность в практике профессиональной подготовки военных кадров для войск национальной гвардии (далее ВНГ) России, относительно содержания и особенностей которой мы продолжим свои исследовательские рассуждения с учетом изложенных выше теоретических позиций.

По нашему мнению, профессиональная подготовка будущих офицеров ВНГ России, являясь органической составляющей системы военно-профессионального образования, представляет целенаправленный, полифункциональный процесс овладения курсантами системой компетенций (общекультурных, профессиональных, специ-

альных (военно-профессиональных)) в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, квалификационных требований к офицерам ВНГ России и спектром выполняемых видов деятельности и профессиональных задач, формирования личности, обладающей готовностью к реализации профессиональных функций в различных условиях служебно-боевой деятельности.

Конечной целью профессиональной подготовки является достижение качества образования, которое, по мнению А.Н. Джуринского [1], определяется с позиций позитивных изменений в процессуальных и результативных аспектах образования. При этом в рамках компетентного подхода, который нормативно закреплён в качестве базового в ФГОС ВПО, результативный аспект профессиональной подготовки представлен готовностью выпускников к эффективной организации профессиональной деятельности посредством актуализации сформированных ключевых компетенций; в процессуальном

аспекте профессиональной подготовки находят отражение требования к ее непосредственной организации в образовательном процессе [2]. В этой связи весьма значимой для нас представляется точка зрения Г.С. Абдрахмановой [3], которая определяет качество профессиональной подготовки (как процесса) в проекции оценки соответствия образовательной системы в ее кадровом, материально-техническом, информационном, научно-методическом потенциале предъявляемым требованиям и ее возможности (в результативном аспекте) обеспечить достижение результата, который детерминирован требованиями к качеству подготовки выпускников.

Учитывая вышеизложенное, полагаем возможным определить грань между процессом и результатом в границах профессиональной подготовки: применительно к процессу мы ведем речь о траектории ее организации в ракурсе обеспечения необходимых условий, которые должны быть созданы для получения результата, который определяется уровнем соответствия личностно-профессиональной готовности выпускников нормативно заданным и социально-обусловленным требованиям. Здесь мы следуем точке зрения В.А. Сластенина [4], который под термином «подготовка» понимает динамический процесс, целью которого является достижение результата, в качестве которого выступает готовность.

При этом основными принципами организации профессиональной подготовки будущих офицеров ВНГ России являются следующие:

- принцип субъектно-прогностической направленности, отражающий необходимость учета социально-профессиональных императивов профессиональной подготовки и интересов курсанта как основного субъекта профессиональной подготовки, возможностей его развития и саморазвития в образовательно-профессиональной среде;
- принцип адаптивности и вариативности, предусматривающий возможность модификации траектории профессиональной подготовки в условиях новых социально-политических реалий, внешних вызовов и внутренних обстоятельств;
- принцип правовой доминантности, закрепляющий в качестве базиса организации профессиональной подготовки будущих офицеров ВНГ России опору на нормативно-правовые основания профессиональной деятельности;
- принцип системности, предполагающий интеграцию усилий всех субъектов образовательного процесса во всех его компонентах уровнях для достижения целей

профессиональной подготовки и получения искомого результата;

- принцип информационной открытости, позволяющий соориентировать процесс профессиональной подготовки на конструктивное восприятие новой информации, поступающей из внешней среды, ее обработку и трансфер в образовательно-профессиональную среду;

- принцип адресной направленности, ориентирующий траекторию профессиональной подготовки на организацию индивидуальных образовательных маршрутов с учетом уровня подготовленности и личностных качеств курсантов;

- принцип содействия, предполагающий реализацию в процессе профессиональной подготовки личностно-профессионального потенциала курсантов в контактно-устанавливающей деятельности и удовлетворение их потребностей в профессиональном развитии и саморазвитии;

- принцип ответственности, позволяющий обеспечить ориентацию профессиональной подготовки на соблюдение нравственно-этических постулатов профессиональной деятельности, интериоризацию каждым курсантом социальных и профессионально-нравственных требований, осознание последствий принимаемых решений для себя, других субъектов профессиональной общности и сферы профессионального труда.

В качестве основных закономерностей профессиональной подготовки будущих офицеров ВНГ России нами выделяются:

- детерминированность процесса профессиональной подготовки курсантов содержанием образовательно-профессиональной среды военного вуза ВНГ России в части соблюдения условий реализации ООП подготовки военных специалистов;
- обусловленность результата профессиональной подготовки качеством ее организации, спецификой взаимодействия участников образовательных отношений, характером горизонтальных и вертикальных межсубъектных связей;
- зависимость качества процесса и результата профессиональной подготовки курсантов от качества функционирования всех структурных элементов образовательной системы, реализации политики военного вуза ВНГ России в области качества образования.

Профессиональная подготовка будущих офицеров ВНГ России выполняет ряд функций, которые определяются спецификой образовательно-профессиональной среды, особенностями организации и тенденциями развития ведомственной системы образования:

– информационно-правовая, направленная на предоставление курсантам и всем субъектам образовательного процесса информации о тенденциях развития служебно-боевой деятельности офицеров ВНГ России, способах боевого применения частей и подразделений ВНГ России, особенностях правового регулирования профессиональной деятельности;

– прогностическая, ориентирующая вектор профессиональной подготовки на перспективу профессиональной деятельности и выполняемые функции на первичных и последующих должностях с использованием методов профессиографии;

– образовательно-развивающая, обеспечивающая вооружение курсантов системой компетенций, способствующая формированию профессиональной готовности в интересах развития личности будущего офицера, его профессионально-личностного становления и роста;

– регулятивная, позволяющая осуществлять коррекцию когнитивно-поведенческого маршрута личности курсанта, актуализацию его личностных ресурсов для достижения цели деятельности;

– контрольно-оценочная, направленная на оценку личностно-профессиональных достижений курсантов, готовности к модификации своей профессиональной деятельности и поведения, активному управлению процессом собственного развития;

– мотивационно-побуждающая, ориентирующая курсантов на качественную деятельность в рамках профессиональной подготовки, осознание своего профессионального долга и личной ответственности за принимаемые решения;

– нравственно-этическая, состоящая в формировании у курсантов ценностно-смыслового отношения к сфере профессионального труда, обществу в целом, основанному на следовании нравственно-этическим нормам поведения и признании человека высшей ценностью.

Профессиональная подготовка курсантов военных вузов ВНГ России организуется в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования (ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [5], ФГОС ВПО по направлению (специальности) 030901 (40.05.01) – Правовое обеспечение национальной безопасности) и ведомственных нормативных документов, определяющих порядок организации профессиональной деятельности офицеров ВНГ России (Федеральный закон от 6 февраля 1997 г. № 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации» [6]) и требования к их профес-

сиональной подготовке (Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников образовательных организаций высшего образования ВВ МВД России по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» [7]). Данные документы закрепляют базовые положения, определяющие содержание, объем и порядок организации процесса профессиональной подготовки курсантов. Поэтому считаем необходимым в рамках характеристики процессуального аспекта профессиональной подготовки кратко остановиться на их содержании.

Анализируя ФГОС ВПО, отметим, что фактически он представляет собой модель подготовки будущего офицера, закрепляя в своем функциональном поле описание структуры и содержания образовательного процесса, ресурсного и информационного обеспечения, требования к условиям, результату и качеству освоения основных образовательных программ (далее ООП). Поэтому весьма важно остановиться на характеристике ключевых позиций, представленных в стандарте (область, цели и характеристика профессиональной деятельности выпускников, требования к структуре ООП, условиям их реализации, результатам освоения), поскольку именно они задают ориентиры организации и методического сопровождения профессиональной подготовки.

В соответствии с требованиями стандарта выпускник в рамках профессиональной функциональности реализует следующие виды профессиональной деятельности: правотворческая, правоприменительная, экспертно-консультационная, правоохранительная, организационно-управленческая, научно-исследовательская и педагогическая, которые предполагают решение ряда задач при исполнении профессиональных функций [8].

Поэтому организация профессиональной подготовки осуществляется с учетом задач по каждому из указанных видов деятельности и предполагает в качестве ориентиров закрепление требований к результатам освоения ООП в виде общекультурных (16) и профессиональных (30) компетенций, структурирование в организационном и временном аспектах ООП, представленной, в свою очередь, учебными циклами (гуманитарный, социальный, экономический, информационно-правовой, профессиональный), разделами, практикой, государственной итоговой аттестацией. В качестве важного фактора эффективной организации профессиональной подготовки стандартом определены требования к условиям реализации ООП, которые включают разработку

нормативно-правовой и учебно-методической документации, регламентирующей правовые основания и образовательную траекторию деятельности образовательной организации высшего образования, реализацию в образовательном процессе активных и интерактивных форм и методов обучения, обеспеченность учебной, научной и специальной литературой, составляющей информационный базис учебного процесса, требования к научному и педагогическому цензу профессорско-преподавательского состава (далее ППС).

Таким образом, ФГОС ВПО задает общую канву профессиональной подготовки курсантов, интегрируя в своем поле требования к различным аспектам организации образовательного процесса в образовательной организации высшего образования, организующей образовательный процесс в рамках вышеназванного стандарта.

Список литературы

1. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
2. Бурлакова И.И. Основные подходы к трактовке качества образования в России и за рубежом / И.И. Бурлакова // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 35–39.
3. Абдрахманова Г.С. Качество образования / Г.С. Абдрахманова // Управление качеством образования в условиях инновационного развития экономики. – Набережные Челны, 2003. – С. 253–254.
4. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки (специальности) 030901 – Правовое обеспечение национальной безопасности (17.01.2011 г., приказ № 39).
7. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии России по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск». Приказ ГКВНГ России № 220 от 16.06.2011.
8. Козлов О.А. Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД России // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2016. – том 22, № 2 – 160 с.

УДК 37 013:73

ДИАЛЕКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И РАЦИОНАЛЬНЫХ УСИЛИЙ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ

¹Котлова Т.Б., ²Гришина Е.С.¹ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный энергетический университет»,
Иваново, e-mail: ktb@ispu.ru;²ФГОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»,
Владивосток, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

На основе краткого анализа исторической динамики сущности и целей образования авторы делают вывод, что действующая ныне, преимущественно рациональная методика школы, сформировавшаяся в условиях Нового времени, не может решить задачи современного образования. Для достижения целей сегодняшнего дня требуется комплексная методика, органично сочетающая в себе активизацию пробуждения к последовательной деятельности всех сил, всех познавательных возможностей человека, учитывающая и его индивидуальные способности, и формы вовлечения в коллектив. Предлагается методика достижения этой цели на учебной лекции. Показаны и обоснованы приёмы достижения совместного творчества студента и преподавателя как соавторов, методы активизации работы и разума, и чувств, временного распределения рациональной и эмоциональной нагрузки на лекционном занятии. Статья написана на основе обобщения педагогического опыта авторов.

Ключевые слова: метод, работа разума, эмоциональность, творчество, педагогика сотрудничества

THE DIALECTIC OF EMOTIONAL AND RATIONAL EFFORTS IN THE CLASSROOM

¹Kotlova T.B., ²Grishina E.S.¹Ivanovo State Power University, Ivanovo, e-mail: ktb@ispu.ru;²Far Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

On the basis of a brief analysis of the historical dynamics of the spirit and the purpose of education the authors conclude, that rational training methods can not solve the problem of modern education. Complex method is needed to achieve the goals of modern society. Complex method is to develop independence, activity, creativity, individuality and teamwork. The authors show how to achieve this in the lectures. The authors demonstrated the methods to achieve the joint creativity of the teacher and the student as collaborators, techniques activate the mind and senses. The authors showed methods of allocation of rational and emotional activity in the lecture. This article was written based on the generalization of pedagogical experience of the authors.

Keywords: method, the work of the mind, emotionality, creation creativity, cooperation pedagogy

Организованное образование – это совсем молодой социальный институт. Всего лишь за сто лет, начиная с самого конца века XIX-го человечество сделало гигантский шаг от безграмотности к попытке охватить системой высшего образования большую часть молодежи. В развитых странах население стремительно осваивает вузовские программы, всерьез желая назвать себя «человеком образованным» (В Европе всеобщее начальное образование стало вводиться в 80-х гг. XIX в., в России, в частности, в 1897 г. каждый пятый был записан в начальную школу. Сейчас более 80% населения в мире грамотно. Статья расходов на образование самая большая в бюджетах развитых стран. Наиболее динамичное развитие системы образования наблюдалось в начале второй половины XIX в. так, с 1960 по 1981 год расходы на образование в мире возросли с 51,5 млрд. долл. до 627, 6 млрд. долл., т.е. в 12 раз. Количество студентов увеличилось в США в 4,1 раза,

Японии – в 5,1 раза, во Франции – в 6 раз, в ФРГ – в 5 раз. В середине 70-х гг. после выхода на «финишную прямую» процесса достижения всеобщего среднего образования в СССР зафиксирован факт того, что 98% выпускников средних школ пытались поступать в ВУЗы, а к 1985 г. каждый 4-й, занятый в общественном производстве, имел высшее или среднее образование, что было вдвое больше, чем в развитых странах). Возможность реализации этой претензии постоянно ускользает во времени, т.к. именно время меняет саму формулу образованности. Современные философы и психологи активно изучают признаки образованности XXI века. Действительно, если в средние века образованность понималась как наличие профессиональных навыков и умений (Homo faber), когда человек получал удовольствие от реальных результатов физического труда, которые приносили ему успех и стабильное положение в обществе. Система обучения навыкам организовыва-

лась под девизом: «Смотри и делай также, научись и создавай».

В Новое время в условиях увеличения совокупного научно-практического знания и расширения масштабов их приложения в сфере массового производственного процесса человек вынужден был активно дополнять навыки знаниями. (*Homo sapiens*). Этот процесс все больше увлекал новоевропейского человека, который научился получать удовольствие от самого процесса познания, от результатов которого и зависел теперь успех. Объективная необходимость обеспечить капиталистическое производство большим количеством одинаково много знающих людей спровоцировала появление классно-урочной системы в образовании. Превратившись в реальную общественную силу, знание стало самоцелью обучения. В результате вплоть до середины XX века успех был на стороне хорошо информированных людей.

К концу XX века система коммуникаций изменила формулу успеха, которая все больше стала сводиться к способности раньше и лучше других применять, по сути, всем известную информацию. Современное образование, в связи с этим, вынуждено дополнять умения и навыки, развитием способности самостоятельно анализировать, изобретать и побеждать. «*Homo ludens*» – человек играющий – становится ведущей составляющей образованности. Соответственно, понимание как основное условие победы в игре все чаще рассматривается как образовательная цель [7].

Именно кардинальное изменение целевой задачи организованного образования и обусловило развитие самостоятельного теоретического поиска в этой области, что, в свою очередь, сформировало отдельную самодостаточную область знания – философию образования. В своем стремлении выявить общие закономерности мирового образовательного процесса, она пытается активизировать теоретический поиск путей решения конкретных задач сегодняшнего дня [3].

Одной из проблем, провоцирующих кризис нашего образования, в частности, является расхождение целей его участников. Административное руководство стремится удержать ВУЗ в системе, преподавательский состав – на базе знаний научить жить в меняющемся мире. Студенты и курсанты чаще всего ставят задачи формального характера [4]. Так, проведение наших исследований среди студентов и курсантов показали, что ведущим мотивом обучения, как в гражданском, так и в военном ВУЗе является сегодня желание назвать себя «че-

ловеком с высшим образованием». Это, по мнению 80% опрошенных дает желаемое положение в обществе, а 62% связывают наличие диплома о высшем образовании с возможностью обеспечить материальные условия жизни. Стремление реализовать себя как профессионалу стоит на 3-4 местах. Не менее рационально определили наши респонденты и стимулы к учебе. На первом месте в этой графе у курсантов – «отпуск», у студентов – «зачет автоматом», что опережает такие стимулы, как «знание», «интерес», «любовь к учебе». Понятно, что столь прагматично сформулированные цели ориентируют на формальный результат гораздо больше, чем на содержательный в форме знания и, тем более, понимания.

Понимание вообще хлопотное дело, трудно достигаемое и не менее сложно фиксируемое. Его наличие, к тому же, проблематизирует действительность, расширяет горизонты бытия, выводит субъекта за свои границы, к чему совсем не каждый и не всегда готов. Немалая часть участников образовательного процесса, интуитивно предвкусывая осложнения будущей жизни, останавливается в самом начале пути к пониманию до всякой ради этого работы. Действительно, для постижения сути знания с одной стороны, и обнаружения его – с другой, ученику и учителю необходимо проделать большую и нелегкую работу не только рассудка и разума, но и всех иррациональных сил. Понимание, включая в себя рационально полученные знания, не сводится к ним. Понимание – это «знания» и разума, и «души», последние складываются интуитивно, бытийствуют вне научной формализации, и активно влияют на систему размещения знания, в исходном контексте познающего, ориентируют направление будущего поиска. Знать – это уметь точно воспроизвести информацию вне связей с окружающим, для этого, в принципе, не нужно понимания ни языка текста, ни языка интерпретатора. Понимать – это уметь воспроизвести объект во всех его внутренних и внешних связях, поместить его в свой прежний контекст, сделать знание своим, что значит – измениться. Таким образом, если участники образовательного процесса не изменяются внутри себя, не получают нового выхода на другого, то образования не происходит. Получается, что для достижения целей сегодняшнего дня требуется комплексная методика.

Современная российская ситуация «наличия» интереса студентов к учебе в целом, к постижению отдельных программных курсов в частности мало оптимистична и заслуживает отдельного внимания. Ба-

зовое положение развития высшей школы о том, что молодежь приходит учиться добровольно, с установкой на знание, сегодня не всем известна даже на уровне теории и уж совсем не всегда совпадает с реальным положением в образовательном процессе. Таким образом, преподаватель оказывается в ситуации необходимости активно и постоянно заинтересовывать студенческую аудиторию. В этих условиях, естественно, методика пробуждения частного интереса к конкретным вопросам здесь и сейчас приобретает еще большее значение, чем при наличии стабильно устойчивой направленности на познание.

Не секрет, что интерес пробуждается тем легче, чем ярче эффект происходящего. Эффект, в свою очередь, усиливается новизной информации. Мера новизны должна быть частично продумана, а частично угадана лектором с тем, чтобы во время лекции пробудить работу и чувства, и разума. Пафос данной статьи и заключается в мысли, что учебная лекция в ВУЗе, как элемент интеллектуального труда, опирающегося на рациональное, не может быть успешной без работы чувственной составляющей всех участников образовательного процесса. Отметим, что предлагаемая методика полностью вписывается в стратегическую линию современной педагогики, понимающей образование как единство обучения и воспитания [6].

Эмоциональная сторона обучения особо важна потому, что вузовская молодежь еще далека от самообладания взрослого, самостоятельного, самовоспроизводящего себя человека. Смело, иррационально устремляясь вперед, в период обучения в вузе человек находится в становлении, он еще очень зависим и экономически, и интеллектуально, и эмоционально от окружающих его обстоятельств. Преподаватель влияет на процесс личностного развития студента непосредственно и всесторонне. Так, на вопрос «Чем определяется отношение к учебному предмету, ваша познавательная активность?» и студенты, и курсанты на первое место ставят «качество преподавания», а второе место традиционно в наших многолетних исследованиях делят два фактора: «личная склонность» и «личность преподавателя». Не учитывать в этой ситуации эмоциональный фактор крайне не прагматично. Начать можно с того, что любая лекция – это ступенька в неизвестное, а это уже интересно. Задача каждой лекции – направить этот непроизвольно возникший интерес в русло творческой познавательной активности через удивление. Нередко новизна и трудность ее усвоения вызывает

у слушателя раздражение и протест, что может привести к агрессии против источника непонятной информации и к отчуждению от процесса познания вообще. Погасить эту антипознавательную энергию без работы с эмоциональным рядом всех участников образовательного процесса невозможно. Именно установление эмоционального контакта, интуитивного выстраивания смысла общения, видимо, и должна начинаться работа по вовлечению слушателя в активное сотворчество.

Не секрет, что лекция традиционно рассматривается как источник информации, которую нужно пассивно зафиксировать. Традиция эта уже давно не отвечает требованиям образования, но перейдя в разряд пережитков, довольно живуча. Поднять эмоциональный настрой каждой индивидуальности и коллектива как познавательного субъекта в целом, настроить аудиторию на саморазвитие творческого мышления в самом процессе аудирования может помочь система вопросов, предваряющая изложение основного содержания. Речь идет о вопросах интересных и волнующих, ответ на которые жизненно важен. Здесь, в самом начале работы, многое зависит от манеры общения, способности лектора, как к лицедейству, так и к искреннему волнению и переживанию. Форма подачи действительно способна пробудить интерес, взволновать, удивить, насмешить или просто усыпить.

Поддерживать появившийся интерес на лекции помогает, например, методика «вопросов без ответов». Речь идет о том, что при всей прозрачности целей и общих методических установок, текст лекции может содержать продуманно «затуманенные» фрагменты. Принципиально безответные вопросы и есть одна из форм такой «туманности». Действительно, если нет ответа, то его нельзя ни посмотреть, ни подслушать, сам учитель лишен возможности подсказать, навести, ответить за всех. Именно в этой ситуации и появляются фрагменты истинного творчества. И не важно, что оно кажется безрезультатным, это только на первый и прагматичный взгляд. Проживание такого творческого порыва обязательно повторится как опыт в поиске ответов на вполне реальные, содержательные вопросы с одной стороны, и подготовит к мысли о возможности незавершенности познания, к открытости в будущее – с другой.

Периодическая работа на лекции может и должна приводить к неожиданному результату, который не мог быть просчитан логически и не вытекал из формально поставленных задач. Это и «подливает масла в огонь» любознательности, которая за-

мешана, прежде всего, на эмоции. Именно принципиальная допустимость непредсказуемости самой конструкции такой лекции может стать началом сотворчества ученика и учителя. Почувствовав «пустоты» текста, ученик начнет заполнять их через свое творчество личным результатом. Чем интереснее творческий порыв ученика для учителя, тем выше уровень и текста, и образовательного акта в целом. Несомненно, безответные вопросы и их обсуждение не должны преобладать над основным содержанием, т. е. в этом случае неизбежно развитие демагогической формы общения, и разговор ни о чем погасит всякий интерес, рассеет внимание, которое вторично собирать будет гораздо сложнее. Ну да это вопрос меры, интуиции, которые отнюдь не складываются из одного рационального расчета и требуют иррационального чутья.

На развитие эмоциональной активности студентов большое влияние оказывают активно применяющиеся сегодня презентации с применением всевозможной мультимедийной техники. Практика показывает, что влияние это далеко не всегда положительное. Формально или неумело разработанные презентации могут просто усыпить слушателя. Методика применения информационных средств обучения требует отдельного, серьезного обсуждения [1, 2, 5].

Анализ подобных методических приемов интересен и потому, что именно на эмоциональной волне успеха от совместного поиска складывается во время лекции редкая, но очень важная для познавательного процесса, ситуация сотворчества ученика и учителя, начинается процесс их соавторства. В данном контексте соавторство мы понимаем не как механическое соединение усилий по принципу выполнения общей задачи по частям, и не как совпадение планов, взглядов и оценок участников единого процесса. Соавторство видится нам как характер совместного действия, в ходе которого каждый участник становится условием творческой активности другого.

К такому выводу подвела нас практика чтения лекций, в ходе которой нередко с грустью и одновременно творческим удовлетворением обнаруживаем несовпадение проживания одной и той же лекционной заготовки в различных аудиториях. Степень вовлеченности слушателей в работу, уровень их эмоционального и рационального творчества прямо пропорционально влияет на процесс превращения домашних заготовок в самостоятельно развивающийся текст, законченное и неповторимое произведение. При нулевом уровне творческой активности аудитории слова лектора звучат

и вне, и мимо всякого процесса обучения, они исчезают раньше, чем начинается познавательный прирост. «Нам не дано предугадать, как наше слово отзовется», – сказал поэт. Если не происходит соавторства ученика и учителя, то слово последнего не отзывается никак, текст лекции не складывается, каждый остается с прежним багажом, процесс образования буксует.

Таким образом, в идеале, текст лекции должен окончательно формироваться именно во время занятия. Здесь и сейчас, не в присутствии, а при участии слушателя, не слушателя, а соавтора. Именно в процессе сотворчества и появляется текст как произведение завершённое, самодостаточное и неподлежащее повторению. Печально каждый раз навсегда расставаться с ним, даже если он бал и не самым удачным. Но может в этом и есть высота творчества педагога, сумевшего вовлечь в соавторы ученика или найти путь в соавторы к нему. В истинном единстве нет официального постоянного лидера. Получается, таким образом, что главное произведение педагогического труда живет совсем недолго, именно столько, сколько оно создается. Процесс коллективного создания текста и есть вся его жизнь, результат которого обнаруживается по ту сторону бытия слов. Живет этот результат совсем отдельно от лектора и чаще всего ему неведом. Такова одна и особенных задач педагогического процесса – через образовательное творчество дать импульс творчеству жизни ученика, которая приходит уже без учителя. Последнему остается лишь вера, что жизнь эта состоялась.

Необходимо также отметить, что на действенность рационального и эмоционального потенциалов текста непосредственно влияет композиционное соотношение содержательного и чувственного компонентов. Прежде всего, их распределение в пространстве текста должно определяться конкретными задачами каждого учебного фрагмента. Так как первые лекции призваны «завлечь», заинтересовать, пробудить интерес, они могут содержать перевес в сторону эмоций, основные содержательно-рациональные идеи учебной программы необходимо излагать во второй и третьей частях курса. Последняя, завершающая часть с необходимостью требует эмоционального компонента в форме удовольствия от проделанной работы. Понимание заключительных выводов должно приносить и интеллектуальное, и эмоциональное удовлетворение всем участникам образовательного процесса.

В любой преподавательской работе встает проблема объема материала для

ретрансляции, плотности его изложения, способов переключения деятельности слушателей с интеллектуального напряжения к эмоциональной разгрузке. Важно отметить, что лекция в идеале это и научная статья, и публицистика, и художественное произведение. А значит, она должна содержать прозаическую часть, воздействующую на разум, и поэтическую – для воздействия на эмоции. Поэзия влияет сильно, но кратко-временно. Значит, если мы хотим передать информацию, научить анализировать, то прибегаем к прозе, активизируя работу разума. В той части, где мы решили повысить интерес, поднять эмоциональный настрой, мы вправе перейти на поэтический, метафорический и даже на публицистический стили. Отметим, что изложение темы за несколько встреч снижает единство впечатления, усиливая скрупулезность анализа. Следовательно, при необходимости эмоционального заряда необходимо краткое изложение. Разделение одной большой темы на несколько лекционных встреч должно быть подготовлено развитием умения аудитории к длительному рациональному анализу. Таким образом, каждой теме учебной программы должен соответствовать определенный объем текста, как в содержательном, так и во временном планах, с четко продуманными эмоциональной и рациональной кульминациями изложения. Надо постоянно помнить, что невозможно в содержание одной лекции вложить, всё, что знаешь, попытка сделать это может увести «в себя», в свои узкие теоретические интересы, в самолюбование методикой их удовлетворения. И беда здесь не столько в том, что содержание разговора рискует выйти далеко за пределы учебной программы, истинный минус в опасности превращения беседы в монолог без зрителей. Излишняя внутренняя увлеченность преподавателя-ученого темой может стать причиной разрыва творческих связей аудитории через распад целей собравшихся. Следова-

но, при отборе содержательной информации целесообразно исходить из того, что на каждой конкретной лекции сказать надо столько, сколько способна творчески принять аудитория, сказать необходимо то, что будет способствовать ясности понимания, и удовлетворению от новизны информации, и напряжению от трудности познавательного процесса. Отметим, что если, исходя из противоположных установок, попытаться изложить лишь то, что знакомо и любопытно слушателю, через популяризацию уйти в эмоции, упустив информационно-содержательный стержень, то довольно быстро потеряешь и тему, и логику, окажешься в «демагогической яме» слов, которые вдруг станут не интересными и не нужными.

Из этих рассуждений следует весьма категоричный вывод: каждый текст лекции призван вызвать познавательный интерес слушателей программной информацией, при соавторстве её изложения и обсуждения, что и даст максимальный результат образовательного процесса через сочетание рационального и эмоционального напряжения всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
2. Высшая школа России. – М, 1993.
3. Гришина Е.С., Котлова Т.Б. Об основных тенденциях развития образования ххi века / Гуманитарный вестник. – 2015. – № 3. – С. 21.
4. Гришина Е.С., Котлова Т.Б. Кризис образования в зеркале философской рефлексии // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 606.
5. Котлова Т.Б., Гришина Е.С. Нужна ли будущему инженеру гуманитарная подготовка? // Научная мысль. – 2016. – № 2. – С. 95-100.
6. Котлова Т.Б. «Воспитание и обучение – две грани образования...» // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 2. № 4. – С. 331-333.
7. Котлова Т.Б., Гришина Е.С. Исторические метаморфозы формулы «человек образованный» // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 3. № 3. – С. 209-214.

УДК 37.02

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кублицкая Ю.Г.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, e-mail: julia.kublitskaya@yandex.ru

В статье рассмотрено понятие ключевой компетентности, как основной универсальной совокупности базовых способностей, знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной и социальной деятельности. Представлены базовые аспекты и фундаментальные идеи непрерывного образования носящие личностный характер: учет потребностей индивида в духовном развитии, творческой самореализации, а так же идея деятельностного подхода в обучении и постоянного самостоятельного проектирования личностью собственной деятельности. С учетом этого представлены характеристики познавательной компетентности: овладение ценностно-смысловыми ориентациями; интеграция знаний, умений и жизненного опыта и творческого потенциала личности; деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации и др. На основе представленных характеристик актуализирована роль ключевой познавательной компетентности личности в ее профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, ключевые компетенции, познавательная компетентность, познавательная деятельность

COGNITIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

Kublitskaya Yu.G.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, e-mail: julia.kublitskaya@yandex.ru

The study considers the notion of the key competence as the basic universal complex of skills and knowledge which are necessary for effective professional and social activities. It presents basic and fundamental aspects of the idea of continuous education reflecting such personal characteristics as: the individual needs of the spiritual development and creative self-realization, as well as the idea of the activity approach in the educational process and continuous personal design of own activities. The paper shows the characteristics of the cognitive competence: mastery of the value-sense targets; integration of knowledge, skills and life experience and creative potential of the person; real-world cognitive problem solving, which is accompanied by the mastery of specific knowledge and skills connected with searching, processing and using the information. Based on the defined characteristics the key role of the cognitive competence of the person is actualized in its implementation in professional activities in the context of lifelong learning.

Keywords: continuing education, cognitive competence, cognitive activity

Социально-экономическая ситуация развития современного общества отражает возросшую потребность сферы труда в специалистах способных эффективно решать профессиональные задачи независимо от постоянно меняющихся информационных, социальных, профессиональных условий окружающей действительности. Такие требования к выпускникам предъявляет государство на фоне переориентации всей образовательной системы с образования «на всю жизнь» на образование «через всю жизнь» – так называемое, непрерывное образование.

Непрерывное образование предполагает постоянное самосовершенствование человека в течение жизни, поэтому актуальной становится задача активизации механизмов, позволяющих ему не только адаптироваться к окружающей действительности, но и, отвечая на ее вызовы, целесообразно изменять ее и себя самого. Таким механизмом можно считать познавательную компетентность, являющуюся одной из ключевых

компетентностей, формируемых в процессе образования личности.

В данной работе выявим роль ключевой познавательной компетентности личности в ее профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования.

Под непрерывным образованием понимают различные формы образовательной деятельности учебных заведений и самого человека: образование на протяжении всей жизни (life long learning, LLL); образование взрослых (adult education); непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training) [4]. В зависимости от различных факторов и условий результатом непрерывного образования может быть интеллектуальное, физическое, культурное либо какое-либо другое приращение личности, в том числе и зафиксированное в государственном документе об образовании. Протекать непрерывное образование может как в стенах учебного заведения (на всех ступенях образования), так

и в других социальных учреждениях и даже в домашних условиях.

Непрерывность образования предполагает как организацию повышения квалификации работников любой сферы труда, так и организацию учебной деятельности личности на протяжении всей жизни с целью постоянного самосовершенствования человека в любых областях жизнедеятельности, когда учебный процесс является неотъемлемой частью личности в любом возрасте.

Рассмотрим понятие ключевая познавательная компетентность. Ключевыми компетенциями/ компетентностями считаются основные универсальные совокупности базовых способностей, знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной и социальной деятельности [7].

Познавательная компетенция/ компетентность – это одна из ключевых компетенций, относящихся к деятельности человека, наряду с компетенцией деятельности и компетенцией информационных технологий [5]. А.В. Хуторской так же относит познавательную компетентность к ключевым образовательным компетентностям, используя понятие «Учебно-познавательная компетентность». В «Стратегии модернизации содержания общего образования» в структуре ключевых компетентностей первой по списку идет компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, «основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации».

Отсюда следует, что сформированная познавательная компетентность играет значительную роль в облике современного специалиста (профессионала).

Во избежание двусмысленности необходимо отметить, что в научно-методической литературе по компетентностному подходу применяются две категории – «Компетенция» и «Компетентность». Основные вопросы, встающие перед исследователями относительно соотношения понятий «Компетенция» и «Компетентность» – это отношение к личности, доминантность деятельностного компонента и ориентированность на результаты обучения [11]. И в большинстве случаев ведущими являются две точки зрения относительно этого вопроса.

С позиции одних исследователей, компетенция – это отчужденное, заранее заданное требование к подготовке некоторой идеализированной личности в идеализированных условиях, а компетентность – это характеристика личности, выражающаяся в овладении опытом той или иной деятельности, т.е. в овладении компетенцией (А.В. Хуторской, Н. Хомский, И.А. Зимняя, С.Г. Воров-

щиков, Д.Н. Пустовойтов, С.И. Осипова, Н.М. Эдвардс).

Однако, В.И. Байденко при определении состава компетенций выпускников вузов определяет категорию «Компетенция» как ведущую в компетентностном подходе, присваивая ей личностные характеристики, соответствующие уровню овладения навыком выполнения той или иной деятельности. Эту точку зрения разделяют такие исследователи как: А. Барц, Т. Ринкер, Д. Воган, Р.С. Йегер, Х. Шэпер, А.В. Русаков и др.

В данной работе согласимся с мнением авторов разделяющих категории «Компетенция» и «Компетентность» как общее, отвлеченное от личности и личностный опыт по овладению деятельностью. Таким образом, считаем целесообразным применять понятие «Познавательная компетентность», характеризующееся как интегративная динамическая качественная характеристика личности, позволяющая активно и эффективно осуществлять процесс познания объективной действительности и накопления опыта по решению реальных познавательных задач: добывания, переработки и применения информации [6].

Актуализируем роль ключевой познавательной компетентности личности в контексте непрерывного образования.

Непрерывное образование изначально базируется на социальных аспектах образовательной политики государства, таких как повышение качества и доступности образования; интеграция общего и профессионального образования; экономическое и социальное развитие современного общества; повышение конкурентоспособности отечественных специалистов на зарубежных рынках труда.

Наряду с этим в педагогике выделяется так же мотивы реализации непрерывного образования несущие личностный характер: «учет потребностей индивида в духовном развитии, творческой самореализации» [1]. На основе контент-анализа нами были выявлены характеристики познавательной компетентности, обосновывающие ее роль в удовлетворении обозначенных потребностей личности: овладение ценностно-смысловыми ориентациями, жизненными установками (Пустовойтов В.Н.); нестандартная формулировка и решение жизненных ситуаций, высокая интеллектуальная деятельность (Зимняя И.А.), интеграция знаний, умений и жизненного опыта и творческого потенциала личности (Шмигирилова И.Б.). Это говорит о том, что познавательная компетентность характеризует своего носителя как человека познающего, изменяющего и изменяющегося, способного к самообуче-

нию, саморазвитию, адаптации к постоянно меняющимся условиям окружающей действительности, к наличию информационного шума, а так же способность к избеганию информационного стресса, что является неоспоримыми факторами достижения результативности любой ступени непрерывного образования.

Так же одной из фундаментальных идей концепции непрерывного многоуровневого образования является идея деятельностного подхода в обучении и постоянного самостоятельного проектирования личностью собственной деятельности [1]. Деятельностный подход означает в своей основе следующее: чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность [9]. Не столько важно передать обучаемому определенный объем знаний, сколько помочь ему освоить виды деятельности, владея которыми, он сам в любой ситуации сможет получать необходимую информацию. Таким видом деятельности безусловно можно считать познавательную деятельность, которая является ведущей деятельностью носителя познавательной компетентности, что показал анализ научной литературы по теме исследования, представленный ниже.

Характеристики познавательной компетентности:

– Хуторской А.В.: совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности [10];

– Воровщиков С.Г.: деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации [3];

– Пустовойтов В.Н.: личностный опыт учащегося в сфере саморегулируемой познавательной деятельности [8];

– Власенко С.В.: владение навыками познавательной деятельности, умение понимать целостную картину мира и использование информации для решения жизненно важных проблем [2].

Приведенные характеристики познавательной компетентности показывают значимость познавательной деятельности в процессе познания человеком окружающей действительности, поиска, структурирова-

ния и усвоения постоянно поступающей в течение всей жизни информации, адаптации к информационному шуму и абстрагирования от излишней или неактуальной информации.

Таким образом, роль познавательной компетентности в рамках деятельностного подхода и с учетом духовных потребностей личности, на наш взгляд, является неоспоримой в контексте реализации непрерывного многоуровневого образования.

Список литературы

1. Боярко Е.А. Социокультурные ориентиры модернизации высшего профессионального образования. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-orientiry-modernizatsii-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.08.2016).
2. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Система познавательных проектов и ее влияние на развитие познавательной компетентности дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (14).
3. Воровщиков С.Г. Внутрискольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников, Автореферат на соискание ученой степени доктора пед. наук, 2007. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
4. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. № 7.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Кублицкая Ю.Г. К вопросу о познавательной компетентности / НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИИ: сборник статей Международной научно – практической конференции (13 мая 2016 г. г. Саратов). В 4 ч. Ч.2 – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – 215 с. ISBN 978-5-906876-06-5 ч.2 ISBN 978-5-906876-09-6, С. 90-95.
7. Осипова С.И. Конспект лекций по курсу «Методология научно-исследовательской работы» для самостоятельной работы магистрантов. – Красноярск: СФУ. – 2013.
8. Пустовойтов Д.Н. Формирование познавательной компетентности у старшеклассников в процессе обучения (на примере обучения предметной области «Математика и информатика») / Автореферат на соискание ученой степени доктора пед. наук, 2015.
9. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. URL: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 13.01.2017).
11. Эдвардс Н.М., Осипова С.И. Формирование компетентности ученого для международной научной проектной деятельности : монография. – Красноярск :Сиб. Федер. Ун-т, 2011. – 239 с.

УДК 378.14.015.62

**РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ****Кудрина Е.В.***ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, e-mail: kudrinaev@mail.ru*

Несмотря на то, что дистанционное обучение активно внедряется в практику вузов, само понятие «дистанционное обучение» относительно новое и динамически развивающееся, а вопросы организации учебной деятельности в условиях дистанционного обучения мало изучены. В данной статье обсуждаются проблемы планирования результатов учебной деятельности студентов вуза в условиях дистанционного обучения. Проанализирована концепция учебной деятельности, выявлены особенности и структура учебной деятельности. Приведен соответствующий понятийно-категорийный аппарат. Сформулированы организационно-дидактические особенности дистанционного обучения. Рассмотрена роль результатов обучения в структуре учебной деятельности, различные подходы к планированию результатов обучения. Представлена многокомпонентная модель описания результатов обучения, которая может использоваться на практике как для планирования, так и для оценивания результатов обучения. Определена значимость планирования результатов обучения в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебная деятельность, результат обучения**TRAINING RESULT AS A COMPONENT OF TRAINING ACTIVITY
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION'S STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING****Kudrina E.V.***National Research Saratov State University, Saratov, e-mail: kudrinaev@mail.ru*

Notwithstanding the fact that distance learning is actively introduced in the practice of higher educational institutions, the very notion of «distance learning» is relatively new and dynamically developing, the questions related to the organization of training activities in the conditions of distance learning little explored. This article discusses the problems of planning of the results of learning activities of higher educational institution's students in the conditions of distance learning. Analysed the concept of learning activities, identified the features and structure of learning activity. An appropriate conceptual and categorical apparatus. Articulated organizational and didactic features of distance learning. The role of learning results in the structure of learning activities, different approaches to planning learning results. Determined the significance of planning of the learning results in the conditions of distance learning. Presented multicomponent model for describing learning results that can be used in practice for planning and for the evaluation of learning results.

Keywords: distance learning, learning activities, learning results

Концепция учебной деятельности является одним из подходов в психологии и педагогике к организации процесса учения. Она сформировалась на базе основополагающего в психологии принципа единства психики и деятельности Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.В. Эльконина, теории поэтапного формирования умственной деятельности П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Свое развитие концепция учебного деятельности получила в трудах А.А. Вербицкого, Т.В. Габай, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудиса, А.К. Марковой, А.М. Новикова, В.Д. Щадрикова.

Само понятие «учебная деятельность» достаточно сложное и неоднозначное. Анализируя научные труды В.В. Давыдова, Д.В. Эльконина, Н.Ф. Талызиной, А.М. Новикова, А.А. Вербицкого, О.Г. Ларионовой можно выделить несколько трактовок данного понятия.

В трактовке В.В. Давыдова и Д.В. Эльконина [1] учебная деятельность рассма-

тривается как один из видов деятельности обучающихся, направленный на усвоение им посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия. При этом обучающийся выступает как активный субъект познания. Субъектность обучающегося проявляется в его способности не только овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, но и в способности воспроизводить в собственной деятельности логику научного познания, осуществлять восхождение от абстрактного к конкретному.

Н.Ф. Талызина [2] использует понятие учебная деятельность для обозначения совместной деятельности педагога и обучающегося, рассматривая его как эквивалентное понятию учебный процесс. В процессе учебной деятельности обучающийся усваивает различные виды социального опыта:

интеллектуального, научного, производственного, нравственного, эстетического и др. С процессом усвоения социального опыта Н.Ф. Талызина тесно связывает процесс развития, то есть процесс перехода социального опыта в индивидуальный, приводящий к некоторым новообразованиям в личности.

А.М. Новиков [3] отмечает, что учебная деятельность направлена на освоение других видов человеческой деятельности – практической, познавательной, ценностно-ориентировочной, эстетической и др., а также на овладение самой учебной деятельностью. То есть, учебная деятельность направлена не столько на овладение знаниями, сколько на овладение деятельностями. По мнению А.М. Новикова «Человек много знающий, человек культурный, но ничего не умеющий делать не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Только человек деятельностный, человек умелый является в полном смысле человеком». Поэтому формирование способностей выполнять ту или иную деятельность является высшей, конечной целью и результатом процесса учения.

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова [4], опираясь на контекстный подход в обучении, рассматривают учебную деятельность как движение от учения к труду. В процессе обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные. При этом студент развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентностных действий, целостной профессиональной деятельностью.

Несмотря на некоторые различия рассмотренных трактовок, можно отметить их существенное единство, которое выражается в следующих особенностях, присущих учебной деятельности:

1. Учебная деятельность, с одной стороны, направлена на освоение других видов деятельности – материальной деятельности (материально-производственной и социально-преобразовательной) и духовной деятельности (познавательной, прогностической и ценностно-ориентировочной), а с другой стороны – на освоение самой учебной деятельности («учись учиться»).

2. Учебная деятельность в отличие от подавляющего большинства других видов деятельности, направленных на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата (материального или духовного), направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – изменение самого себя, которое заключается в овладении новым для обучающегося опытом в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.

3. Несмотря на то, что за обучающимся признается право быть активным субъектом процесса учения, цели учебной деятельности чаще всего задаются извне (стандартом, образовательной программой, учебным планом, учебными программами дисциплин и практик, преподавателем/учителем). Таким образом, реализация этого права по сути дела переносится на организаторов учебной деятельности – преподавателей/учителей, в функции которых входит выстроить учебную деятельность как целостную систему с четко определенными характеристиками деятельности, логической структурой и процессом ее осуществления.

В педагогике и психологии до сих пор нет единого мнения относительно основных структурных компонент учебной деятельности. Каждый из исследователей определяет структуру учебной деятельности в соответствии с научной парадигмой, целями, возможностями и характером своей работы. Вместе с тем, основываясь на работах таких ученых, как В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин [1], Н.Ф. Талызина [2], А.М. Новиков [3], Осипова С.И. и Орешкова С.П. [5], можно выделить следующие инвариантные компоненты учебной деятельности: потребность, мотив, цель, учебные задачи, учебные действия и операции, контроль и оценивание, результат. Структура учебной деятельности студентов вуза в условиях дистанционного обучения, а также содержательный смысл каждой компоненты данной структуры были представлены автором в работе [6].

Следует отметить, что для дистанционного обучения характерны следующие организационно-дидактические особенности [7]:

1. *развитие системы непрерывного образования*, обеспечивающей общенациональные интересы России, ее конкурентоспособность на мировых рынках труда и конкурентоспособность ее населения в эпоху информатизации и глобализации общества;

2. *гуманизация образования* за счет синтеза идей личностно-ориентированного, контекстного и компетентностного подходов, выражающаяся в формировании условий для развития самоактуализирующейся личности обучающегося, развития способностей к непрерывному образованию и самообразованию;

3. *интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий* с целью развития новых организационных форм, методов и средств обучения, контроля и оценивания результатов учебной деятельности, что, несмотря на разделённость преподавателя и студентов расстройством, а возможно и временем, обеспечивает возможность интерактивного взаимодействия между всеми субъектами учебного процесса;

4. *оптимальное сочетание очных и дистанционных форм деятельности*, что позволяет образовательным организациям сохранять показатели качества обучения при реализации образовательных программ (в очной, очно-заочной, заочных формах обучения) с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

5. *изменение роли преподавателя* (тьютора) – преподаватель не транслирует знания, а организует учебную деятельность студентов в информационной образовательной среде вуза таким образом, чтобы содержание обучения, используемые технологии, методы, формы и средства обучения, контроля и оценивания согласовывались с запланированными результатами обучения;

6. *индивидуализация обучения*, выражающаяся в возможности построения индивидуальной образовательно-профессиональной траектории обучающегося, на основе и с учетом его личных учебных целей, индивидуальных способностей и возможностей;

7. *приоритет профессионально-деятельностного содержания над информационным* – основной целью обучения становится не овладение знаниями, умениями и навыками как таковыми, а овладение целостной профессиональной деятельностью.

С учетом массового внедрения дистанционного обучения в практику российских вузов возрастает необходимость детальной проработки всех структурных компонент учебной деятельности. В работе [8] приведена категоризация учебных задач с учетом организационно-дидактических особенностей дистанционного обучения. В данной статье более подробно остановимся на таком компоненте учебной деятельности как результат обучения.

Результатом учебной деятельности (или результатом обучения), независимо от условий, в которых протекает эта деятельность, является новый опыт, приобретаемый обучающимся в процессе обучения, т.е. в процессе целенаправленного превращения социального опыта в личный опыт. В работах таких ученых как М.Н. Скаткин [9], В.В. Краевский и И.Я. Лернер [10], А.В. Ху-

торской [11] установлена неправомерность ограничения социального опыта суммой знаний и умений, подлежащих усвоению. В связи с чем, авторами предложена четырехэлементная структура приобретаемого опыта, в обобщенном виде которую мы посчитали возможным представить следующим образом:

1. *опыт познавательной деятельности*, зафиксированный в форме знаний;

2. *опыт репродуктивной деятельности*, зафиксированный в форме осуществления известных приемов и способов действий со знаниями (умений и навыков);

3. *опыт продуктивной деятельности*, зафиксированный в форме владения способностями применять знания и умения для решения профессиональных задач, соответствующих целям обучения;

4. *опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений*, зафиксированных в форме приращения личностных и профессионально-значимых качеств будущих специалистов.

Все перечисленные элементы социального опыта взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Навыки предполагают доведение умений до автоматизма. Продуктивная деятельность предполагает самостоятельное применение ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в узком смысле предусматриваются овладение поведенческими навыками и умениями, в широком – овладение человеческой культурой во всей ее структурной полноте.

С введением ФГОС ВО 3+ система государственной стандартизации программ высшего образования уходит от жесткого нормирования содержания образования в виде заданного набора дисциплин с фиксированной трудоемкостью и переходит к рамочной регламентации структуры образовательных программ, условий их реализации и формирования результатов обучения. Таким образом, с одной стороны образовательная организация получает большую свободу в формировании образовательных программ, что увеличивает её возможности более точно и оперативно реагировать на запросы рынка труда, конкурировать на российском и международном рынках образовательных услуг, а с другой стороны – значительно повышается ответственность за качество образования в целом и результаты обучения в частности.

В данном контексте понятие «результаты обучения» тесно связаны с понятиями

«компетенция» и «компетентность», которые подробно рассмотрены в работах таких ученых как А.В. Вербицкий [4], И.А. Зимняя [12], Н.Ф. Ефремова [13], А.В. Хуторской [11] и др. Обобщая работы данных ученых в контексте высшего образования можно сделать вывод: компетенция – это то, что, как ожидается, выпускник будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать в конце некоторого периода обучения, а компетентность – это обладание выпускником особым типом организации знаний, умений, навыков и способностей, что позволят личности быть успешной в определенной профессиональной деятельности. Такая трактовка понятий «компетенция» и «компетентность» обеспечивает формирование единой логики при оценивании лиц, приступающих к обучению, и достигнутых результатов при завершении обучения в форме освоенных компетенций. Уровень сформированности компетенций является залогом трудоустройства и профессионального роста специалиста.

По мнению Н.Ф. Ефремовой [13] результаты обучения, сформулированные в терминах компетенций, позволяют проектировать стандарты, основные образовательные программы, учебные планы, рабочие программы дисциплин и практик на одном языке, обеспечивающем одинаковое понимание качества обучения на всех уровнях образования, а также сформулировать набор требований к каждому уровню обучения, обеспечить сопоставимость результатов обучения, задать единый формат проектирования программ для различных форм и уровней обучения, установить согласование между запросами сферы труда и возможностями системы образования.

Многие ученые, преподаватели, методисты в России и за рубежом при планировании результатов обучения опираются на работу Б. Блума «Таксономии образовательных задач» [14]. Термин «таксономия» в педагогике означает классификацию, категоризацию и систематизацию целей обучения. В своей таксономии Б. Блум предложил классификацию мыслительных процессов обучающихся, которая предоставляет педагогам готовую структуру и списки глаголов для описания (формулирования) результатов обучения, подлежащих оцениванию. Б. Блум и его коллеги классифицировали человеческие способности в их отношении к обучению на три сферы: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоциональную) и психомоторную.

Когнитивная сфера определяет способности обучения знаниям и их применению на практике. Данная сфера охватыва-

ет образовательные цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами и способами действий, включая создание новых. Для когнитивной сферы Б. Блумом и его коллегами была предложена таксономия мыслительных процессов, стоящая из шести уровней, где каждый уровень зависит от способности обучающихся работать на этом уровне и уровнях ниже. Предложенный Б. Блумом первоначальный список глаголов был ограничен и поэтому расширялся разными учеными в течение ряда лет (Д. Кеннеди [15], Д. Уолш и М. Вебб [16], Н.Ф. Ефремова [13], Р.Н. Азарова и Н.М. Золотарева [17], Н.А. Трубицына, Н.А. Баранова, Т.М. Банникова, А.В. Глазкова [18]).

Уровень 1 «Знание» – определяет способность обучающихся запоминать и воспроизводить информацию, необязательно понимая. Список глаголов: воспроизводить, вспоминать, выбирать, выявлять, запоминать, извлекать, измерять, категоризировать, констатировать, называть, обрисовать, описывать, определять, отмечать, перечислять, писать, повторять, подчеркивать, показывать, представлять, распознавать, рассказывать, собирать, сообщать, соотносить, ссылаться, узнавать, устанавливать, фиксировать, формулировать.

Уровень 2 «Понимание» – определяет способность обучающихся понимать и интерпретировать изученную учебную информацию. Список глаголов: выбирать, выражать, выявлять, делать вывод, дискутировать, заключать, защищать, излагать, изменять, иллюстрировать, интерпретировать, классифицировать, называть, находить, обобщать, обсуждать, объяснить своими словами, описывать, охватывать, оценивать, переводить, пересказывать, переформулировать, писать, подводить итоги, подтверждать, предсказывать, представлять, презентовать, преобразовывать, приводить примеры, противопоставлять, различать, разъяснять, распознавать, расширять, расшифровывать, резюмировать, решать, связывать, систематизировать, сопоставить, составлять, сравнивать, строить, указывать, уточнять, формулировать.

Уровень 3 «Применение» – определяет способность обучающихся использовать изученную учебную информацию в новых ситуациях, например, применять идеи и концепции к решению проблем. Список глаголов: видоизменять, выбирать, вычислять, готовить, демонстрировать, завершать, изменять, иллюстрировать, инсценировать,

интерпретировать, искать, использовать, исследовать, манипулировать, модифицировать, находить, объяснить как, оперировать, организовывать, оценивать, передавать, планировать, подготавливать, подсчитывать, подтверждать, показывать, пояснять, предсказывать, приводить примеры, применять на практике, проверять, проводить, производить, разрабатывать, раскрывать, рассчитывать, решать, создавать, соотносить, составлять, строить, управлять, экспериментировать, эксплуатировать.

Уровень 4 «Анализ» – определяет способность обучающихся разбивать учебную информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи, выделять организационную структуру. Список глаголов: анализировать, выбирать, выводить, выделять, давать заключение, делать выводы, диагностировать, задавать вопросы, изображать схематически, иллюстрировать, исследовать, категоризировать, классифицировать, критиковать, обсуждать, определять, отличать, отмечать, оценивать, подразделять, подразделять, подтверждать, посвящать, проверять, проводить, противопоставлять, разбивать, различать, разъединять, разъяснять, рассматривать, решать, связывать, систематизировать, собирать сведения, соотносить, сравнивать, указывать, упорядочивать, устанавливать связь, экспериментировать.

Уровень 5 «Синтез» – определяет способность обучающихся соединять части в нечто новое целое, по-новому сочетать идеи. Список глаголов: аргументировать, видоизменять, доказывать, заключать, извлекать, изменять, изобретать, интегрировать, классифицировать, компилировать, компоновать, налаживать, обобщать, объяснять, организовывать, переделывать, переписывать, пересматривать, переставлять, планировать, подбирать, подготавливать, порождать, предлагать, представлять, приводить в порядок, проектировать, производить, развивать, разрабатывать, расширять, реконструировать, реорганизовывать, синтезировать, систематизировать, собирать, создавать, сообщать, соотносить, сопоставлять, составлять целое, сочетать, строить, структурировать, суммировать, творить, увеличивать, управлять, устанавливать, учить, формулировать.

Уровень 6 «Оценка» – определяет способность обучающихся судить о ценности учебной информации для данной конкретной цели. Список глаголов: аргументировать, выбирать, выявлять, давать оценку, делать вывод, доказывать, задавать вопрос, защищать, интерпретировать, критиковать, оценивать, придавать значение,

принимать решение, прогнозировать, противопоставлять, различать, разрешать, ранжировать, расценивать, рекомендовать, соотносить, сравнивать, судить, убеждать, устанавливать.

Аффективная сфера определяет способности обучения чувствам, предпочтениям, ценностям и т.д. Данная сфера охватывает цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления, в том числе и в профессиональной деятельности. Б. Блумом и его коллегами была предложена таксономия для аффективной сферы [19], состоящая из пяти уровней.

Уровень 1 «Восприятие» – этот уровень характеризуется готовностью обучающихся получать информацию, например, обучающийся внимательно слушает других, проявляет восприимчивость к социальным проблемам, осознает необходимость отдачи в работе.

Уровень 2 «Реагирование» – этот уровень характеризуется готовностью обучающихся активно участвовать в собственном обучении, например, обучающихся проявляет интерес к учебе, участвует в обсуждениях, добровольно помогает другим.

Уровень 3 «Ценностные ориентации» – этот уровень простирается от простого принятия ценностной ориентации до приверженности ей, например, обучающийся проявляет заботу о благополучии других, проявляет уважение к индивидуальным и культурным различиям, чтит традиции.

Уровень 4 «Организация» – этот уровень характеризуется для обучающихся объединением различных ценностных ориентаций, разрешением противоречий между ними и усвоением этих ориентаций, например, обучающийся признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение, принимает стандарты профессиональной этики.

Уровень 5 «Распространение» – этот уровень характеризуется тем, что обучающийся обладает некоторой системой ценностей с точки зрения своих убеждений, идей и взглядов, которые устойчиво и предсказуемо определяют его поведение, например, обучающийся демонстрирует уверенность при самостоятельной работе, демонстрирует приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптируемость, ведет здоровый образ жизни.

Список глаголов, используемый для описания результатов обучения аффективной сферы, составлен по материалам оригинальной работы Б. Блума и его коллег, а также работам более современных ученых [15, 17, 18]. В силу того, что глаголы для описания результатов обучения аффективной сферы не уникальны и значительно повторяются для различных уровней, мы посчитали возможным привести их однократно после описания всех уровней данной сферы.

Список глаголов: адаптироваться, делиться, демонстрировать, держаться, дискутировать, завершать, защищать, инициировать, интегрировать, обобщать, обсуждать, объединять, объяснять, организовывать, осведомляться, оспаривать, отвечать, оценивать, поддерживать, помогать, поступать, присоединяться, признавать, принимать, присоединиться, проводить проявлять, пытаться, различать, разрешать проблему, регулировать, следовать, слушать, сообщать, соотносить, сотрудничать, судить, участвовать, ценить.

Психомоторная сфера определяет способности обучения практическим умениям и навыкам, требующим восприятия, принятия решения и действия. Данная сфера охватывает цели, которые связаны с формированием тех или иных видов двигательной (моторной) деятельности. Сюда, как правило, относят умения и навыки письма и речи, а также цели, выдвигаемые в рамках физического воспитания, трудового обучения, искусства, музыки, актерского мастерства. Б. Блум и его коллеги не завершили работу по психомоторной сфере из-за недостатка опыта в развитии этих умения и навыков. Тем не менее, ряд ученых Р. Дейв, А. Хэрроу, Э.Симпсон позднее предложили собственные варианты таксономий для описания результатов обучения для данной сферы. Более подробно остановимся на таксономии, предложенной Р. Дейвом [20], которая состоит из пяти уровней. На наш взгляд данная таксономия наиболее подходит не только для целей, выдвигаемые в рамках физического воспитания, искусства, музыки, актерского мастерства, но для профессионального образования в целом.

Уровень 1 «Имитация» – этот уровень характеризуется способностью обучающегося наблюдать и копировать поведения других, это первая стадия в освоении любого сложного умения.

Уровень 2 «Управление» – этот уровень характеризуется способностью обучающегося выполнять определенные действия, следуя инструкциям и применяя уже сформированные умений.

Уровень 3 «Точность» – этот уровень характеризуется способностью обучающегося выполнить задания с меньшим количеством ошибок и более точно без наличия образца для подражания и инструкции, что свидетельствует об овладении умением.

Уровень 4 «Сочленение» – этот уровень характеризуется способностью обучающегося координировать ряд действий путем комбинирования двух и более умения, при этом шаблоны поведения могут меняться в соответствии с конкретными требованиями.

Уровень 5 «Натурализация» – на этом уровне обучающийся демонстрирует высокий уровень исполнения умения – автоматический, «без раздумий» (тем самым умение переходит в навык), при этом различные навыки комбинируются, интегрируются, применяются устойчиво и без усилий.

Список глаголов, используемый для описания результатов обучения психомоторной сферы, составлен по материалам оригинальной работы Р. Дейва, а также работам более современных ученых [15, 17, 18]. В силу того, что глаголы для описания результатов обучения психомоторной сферы (аналогично аффективной сфере) не уникальны и значительно повторяются для различных уровней, мы посчитали возможным привести их однократно после описания всех уровней данной сферы.

Список глаголов: градуировать, делать набросок, демонстрировать, демонтировать, записывать, захватывать, измерять, имитировать, исполнять, использовать, конструировать, копировать, манипулировать, нагревать, налаживать, обнаруживать, обрабатывать, объединять, организовывать, осматривать, оценивать, очищать, переставлять, подражать, показывать, представлять, препарировать, прилаживать, приспособлять, проектировать, производить, различать, размельчать, распознавать, расставлять, реагировать, ремонтировать, сгибаться, смешивать, собирать, сохранять равновесие, ставить (танец, спектакль и т.д.), строить, управлять (автомобилем, самолетом, техническим средством и т.д.), эксплуатировать.

В работе Орловой К.В. [21] рассмотрен другой подход к планированию результатов учебной деятельности – трехуровневый: минимальный уровень, общий уровень и продвинутый уровень. Данные уровни соотносятся с общепринятой системой оценок: минимальный – отметка «удовлетворительно», общий – «хорошо», продвинутый – «отлично». Предложим собственную интерпретацию данного подхода.

Многокомпонентная модель планирования результатов обучения

Уровень	Компетентностная модель	Приобретаемый опыт	Когнитивная сфера	Аффективная сфера	Психомоторная сфера
Минимальный уровень (удовлетворительно)	Знать	Познавательной деятельности	Уровень: 1 «Знание»		
	Уметь	Репродуктивной деятельности	Уровень: 2 «Понимание»		Уровни: 1 «Имитация», 2 «Управление»
	Владеть	Продуктивной деятельности	Уровень: 3 «Применение»		
		Осуществления эмоционально-ценностных отношений		Уровни 1 «Восприятие» 2 «Реагирование»	
Общий уровень (хорошо)	Знать	Познавательной деятельности	Уровень: 1 «Знание»		
	Уметь	Репродуктивной деятельности	Уровень: 2 «Понимание»		Уровни: 1 «Имитация» 2 «Управление» 3 «Точность»
	Владеть	Продуктивной деятельности	Уровни: 3 «Применение» 4 «Анализ» 5 «Синтез»		Уровень: 4 «Сочленения»
		Осуществления эмоционально-ценностных отношений		Уровни: 1 «Восприятие» 2 «Реагирование» 3 «Ценностных ориентаций» 4 «Организация»	
Продвинутый уровень (отлично)	Знать	Познавательной деятельности	Уровень: 1 «Знание»		
	Уметь	Репродуктивной деятельности	Уровень: 2 «Понимание»		Уровни 1 «Имитация» 2 «Управление» 3 «Точность»
	Владеть	Продуктивной деятельности	Уровни 3 «Применение» 4 «Анализ» 5 «Синтез» 6 «Оценка»		Уровни: 4 «Сочленения» 5 «Натурализация»
		Осуществления эмоционально-ценностных отношений		Уровни 1 «Восприятие» 2 «Реагирование» 3 «Ценностных ориентаций» 4 «Организация» 5 «Распространения»	

На минимальном уровне отмечается неполное изложение/воспроизведение студентом полученных знаний, студент может допускать существенные ошибки при осуществлении известных приемов и способов действий со знаниями, которые исправляются с помощью преподавателя или однокурсников. Применяя полученные знания для решения профессиональных задач,

студент проявляет недостаточную самостоятельность, нуждается в наводящих вопросах и подсказках. В целом учебная деятельность характеризуется созерцательностью, а также пассивностью при работе с новыми и более сложными заданиями.

На общем уровне отмечается, что студент уверенно воспроизводит изученный материал, приводит собственные примеры, транс-

формирует и применяет полученные знания на практике. Возможны несущественные ошибки при осуществлении известных приемов и способов действий со знаниями, которые исправляются самостоятельно или при незначительной помощи педагога. Студент самостоятельно и осознанно применяет всю систему знаний, умений и навыков для решения профессиональных задач. В целом учебная деятельность характеризуется устойчивостью и эффективностью практически в течение всего процесса обучения.

На продвинутом уровне отмечается, что студент обладает совокупностью знаний, превышающих по объему запланированного содержанием обучения, за счет самостоятельного усвоения дополнительных знаний. Студент уверенно воспроизводит изученный материал, оперирует им, характеризует сущность знаний, выделяет межпредметные связи и отношения, приводя собственные примеры. Самостоятельно применяет знания при выполнении заданий как репродуктивного, так и продуктивного характера. Допущенные несущественные ошибки замечает и исправляет самостоятельно. В целом учебная деятельность характеризуется устойчивостью, субъектностью, предметностью и целенаправленностью в течение всего процесса обучения.

Соотнесем четырехэлементную структуру приобретаемого опыта, таксономию Б. Блума / Р. Дейва, трехуровневое планирование результатов учебной деятельности с компетентностной моделью результатов обучения (знать, уметь, владеть). Полученный результат представим в виде таблицы.

Данная таблица имеет не только теоретическую, но практическую значимость. С одной стороны она фактически служит некоторым шаблоном для планирования результатов обучения, с другой стороны, уже заполненная педагогом с использованием списка глаголов для каждой сферы каждого уровня таксономии Б. Блума / Р. Дейва, может использоваться в качестве критериальной основы для оценивания достигнутых результатов обучения.

В заключение следует отметить, что роль планирования результатов обучения в условиях дистанционного обучения, когда личное общение педагогов и обучающихся минимально или практически отсутствует, упрощается и позволяет:

– преподавателям более точно донести до студентов, что именно от них ожидается в процессе обучения; более эффективно разработать методические материалы, так как планируемые результаты могут служить в качестве эталона требований к ним; выбрать надлежащую стратегию обучения, направ-

ленную на достижение запланированных результатов обучения; более точно донести до коллег, на достижение чего направлена их деятельность, обеспечивая согласованность обучения по различным учебным дисциплинам и практикам в рамках образовательной программы, что позволит облегчить проектирование учебных планов; разработать инструментарий для объективного выявления уровня сформированности компетенций и организации итоговых испытаний;

– студентам понять, какие знания, умения и способности они приобретут, освоить ту или иную учебную дисциплину или практику, а также образовательную программу в целом; быть более активными и результативными в учебной деятельности, так как учебная программа для них становится более открытой и понятной.

Список литературы

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/ Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1962. – 224 с.
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед.учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Академия», 1999. – 288 с.
3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
4. Вербицкий А.А., Ларинова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
5. Осипова С.И., Орешкова С.П. Учебная деятельность в контексте формирования учений учащихся структурировать теоретический материал//Современные проблемы науки и образования: Российская академия естествознания. – 2007. – № 6. – С. 24-29.
6. Кудрина Е.В. Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2010. – Т. 16. № 4. – С. 54-57.
7. Кудрина Е.В. Современное общество и дистанционное обучение// Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2010. – Т. 2. № 16. – С. 57-58.
8. Кудрина Е.В. Учебная деятельность студентов вузов в условиях дистанционного обучения: категоризация учебных задач//Компьютерные науки и информационные технологии: Материалы Междунар. науч. конф. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2016. – С. 207-211.
9. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 554 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 42 с.
13. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
14. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W. and Krathwohl D. (1956) Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain. New York: McKay.

15. Кеннеди Д. Написание и использование результатов обучения: практическое руководство (Университет Корк, Ирландия, 2007) [Электронный ресурс] / пер. Е.Н. Карачаровой // Сравнительный анализ опыта разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процесса). – Режим доступа: http://main.isuct.ru/files/edu/umu/publ_result_obucheniya.pdf.
16. Уолш А., Вебб М. Пособие по написанию результатов обучения (Кингстонский университет, Великобритания, 2002) [Электронный ресурс] / пер. Л.Н. Тарасюк // Сравнительный анализ опыта разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процесса). – Режим доступа: http://main.isuct.ru/files/edu/umu/publ_result_obucheniya.pdf.
17. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
18. Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества / Н.А. Трубицына, Н.А. Баранова, Т.М. Банникова, А.В. Глазкова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 214 с.
19. Bloom, B.S., Masia, B.B. and Krathwohl, D. R. (1964). Taxonomy of Educational Objectives Volume II: The Affective Domain. New York: McKay.
20. Dave R.H. (1970). Developing and Writing Behavioural Objectives. (R J Armstrong, ed.) Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
21. Орлова К.С. Диагностика обучения как средство развития учебной деятельности студентов: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Орлова Ксения Валерьевна. – М., 2009. – 24 с.

УДК 378.12

ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Кузнецова Н.И.

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: kuznecovani@mail.ru

В статье рассматривается влияние экономической компетентности педагога на его профессиональное саморазвитие. Экономическая компетентность педагога становится одним из ведущих критериев в оценке его адаптации к новым жизненным реалиям, одним из способов решения проблемы повышения и достижения заданного качества педагогического образования, повышения конкурентоспособности и профессиональной мобильности педагога на рынке труда. Современный педагог должен быть квалифицированным специалистом, хорошо знающим не только свой предмет, но и способным к разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности, профессиональному саморазвитию. В период структурных и качественных изменений в экономике России, развития рынка труда и рынка образовательных услуг, эффективность экономического образования в значительной мере определяется уровнем экономической компетентности самих преподавателей, а также развитием адаптационных способностей личности к новым видам профессионально-рыночной деятельности.

Ключевые слова: экономическое образование, экономическая компетентность, экономические компетенции, профессиональное саморазвитие

THE IMPACT OF ECONOMIC COMPETENCE ON PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT TEACHER

Kuznetsova N.I.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: kuznecovani@mail.ru

The article discusses the pedagogical foundations of the impact of the economic competence of the teacher on his professional self-development. Economic competence of the teacher becomes one of the leading criteria in the evaluation of the adaptation to the new realities of life, one way of solving the problem of improving and achieving the specified quality of pedagogical education, increase of competitiveness and professional mobility of the teacher labour market. The modern teacher should be a qualified professional who is familiar with not only his subject, but also capable of diverse professional and socio-cultural activities, professional self-development. In a period of structural and qualitative changes in the Russian economy, development of labor market and market of educational services, the effectiveness of economic education is largely determined by the level of economic competence of teachers themselves, as well as the development of adaptive abilities of the individual to new types of vocational activities in the market.

Keywords: economic education, economic competence, and economic competence, professional self-development

С возникновением в стране особой социально-экономической ситуации, переходом к условиям рынка труда и рынка образовательных услуг экономическое образование приобретает особую актуальность. Появляется необходимость в формировании у педагогов новой экономической позиции и, соответственно, нового стиля мышления, востребованного современным временем. Форма, качество и содержание образования стало определяться не только государственным заказом, но и спросом, возникающим в разных социальных группах, каждая из которых отличается своими финансовыми возможностями для его воплощения. Для того чтобы учить, педагог не только отличен должен знать свой предмет и владеть эффективной методикой его преподавания, но и уметь ориентироваться в различных сферах жизни, быть культурным человеком. Поэтому **саморазвитие педагога** — это ос-

новной инструмент его профессионального и общественного роста, совершенствования мастерства.

Экономическую компетентность педагога мы рассматриваем как составную часть общей профессионально-педагогической компетентности, представляющую собой интегративное свойство личности, включающее профессионально ценностную мотивацию, экономические знания и умения, а также экономически значимые качества личности (инициативность, мобильность, предприимчивость, самостоятельность в принятии решений, критичность мышления), отражающее его готовность и способность эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в условиях реализации ФГОС ОО.

Одним из показателей экономической компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое про-

является в осознании истинного положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию.

Мотив к саморазвитию есть у каждого педагога, так как учитель в современном мире должен быть готов мыслить и действовать творчески, а это и есть залог его успешности, соответственно и востребованности на профессиональном рынке. **Саморазвитие педагога** позволит ему воспитать саморазвивающееся поколение и конкурентоспособную личность.

На формирование личности обучающегося значительное влияние оказывает личность педагога. Под этим влиянием подразумеваются не только индивидуально-личностные особенности педагога, но и социально обусловленное поведение, деятельность педагога. Современная молодежь предпочитает педагога с определившимися социально-экономическими ценностями и моральными нормами, четкой социально-экономической позицией. Учитель с определившимися ценностями и установками способен эффективно управлять учебно-воспитательным процессом на основе субъект-субъектных и межличностных отношений обучающихся, направленных на взаимопонимание, толерантность и доброжелательность [1].

Саморазвитие педагога возможно только в результате объединения его личного и профессионального развития. Основными чертами профессионального развития считаются: самопознание себя с профессиональной точки зрения, постоянное самоопределение, развитие профессиональных навыков, самопроектирование, создание определенной стратегии для роста с профессиональной точки зрения, своей деятельности, ее реализации.

Сущность профессионального саморазвития педагога можно разделить на два подхода. Первый связан с саморазвитием самой личности педагога, второй – с положением этого педагога в той или иной системе профессиональной деятельности. Общим для того и другого подхода является то, что индивидуальные способности определенного человека и социальная среда, в которой он находится взаимосвязаны, что процесс саморазвития имеет свои этапы, что личностное развитие зависит от профессионального. Качество образования является целью всех, кто занимается трудовой деятельностью в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Эффективность системы образования определяется профессионализмом и компетентностью педагогических кадров. Для достижения высокого уровня профессионализма педагогу

необходима постоянная работа над собой, способность развивать профессиональные качества, заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием.

Профессиональное саморазвитие педагога тесно связано с развитием педагогической техники, то есть с развитием способностей, обеспечивающих проявление мастерства в умении говорить, управлять мимикой, жестами, пантомимикой. Культура поведения, которая включает двигательную культуру, культуру мышления и речи требует самовоспитания, использования упражнений для развития дикции, артикуляции, интонационного строя голоса и др. [2].

Саморазвитие педагога предусматривает овладение волевыми техниками, которые позволяют осмыслить психические механизмы индивида, поведенческие стереотипы, способствуют грамотному выстраиванию межличностных отношений.

Инновационная деятельность педагога сопряжена с личностно-профессиональным саморазвитием и обусловлена необходимостью учета следующих закономерностей:

- чем выше личностный потенциал педагога, его способность быть субъектом инновационной деятельности, тем эффективнее процесс личностно-профессионального саморазвития;

- чем более созидательны результаты профессиональной деятельности педагога как инновационной, тем увереннее он продвигается к профессиональной зрелости;

- чем активнее рефлексивная позиция преподавателя в инновационной деятельности, тем выше уровень его личностно-профессионального саморазвития [3].

Компетентность представляет собой уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социально-экономических условиях. Под экономической компетентностью традиционно понимают, знания своей специальности с учетом экономической ситуации, умением будущего специалиста разбираться в реальной экономической обстановке, на основе теоретической базы в области экономики. В условиях рынка умение анализировать и принимать эффективные решения для целого ряда профессий, причем не только экономических, является составной частью профессиональной компетентности современного специалиста [4].

Понятия «компетентность», «экономическая компетентность» имеют некоторые общие составляющие такие как: знания, умения, опыт деятельности, осведомленность в определенной области знаний. По

мнению ученых, основополагающим по отношению к понятию «экономическая компетентность» является понятие «профессиональная компетентность», сущностная характеристика которого была положена ими в основу определения экономической компетентности. В соответствии с определениями ученых экономическую компетентность можно определить, как интегративное качество личности, характеризующееся высоким уровнем экономических знаний и умений, сформированным ценностным отношением к экономике, к ее предметам, средствам, результатам, позволяющим наиболее полно реализоваться в познавательной и социально-ориентированной экономической деятельности. Важным компонентом компетентности выступает операционный компонент, выражающийся в умениях и способностях личности. Значительная роль в проявлении компетентности принадлежит конкретной ситуации: в одной и той же сфере деятельности при разных обстоятельствах человек проявляет или не проявляет свою компетентность.

В связи с этим, экономическая компетентность – это качественная характеристика современного педагога, заключающаяся в особом экономическом мышлении, состоящая из системы компетенций и характеризующаяся: знаниями, умениями, опытом деятельности; возможностью мобилизации усилий к принятию рациональных экономических решений; степенью готовности специалиста к решению определенных экономических задач.

Экономические компетенции включают умение:

- ориентироваться в создавшейся экономической ситуации;
- разбираться в основных экономических вопросах;
- проводить общий анализ экономической обстановки;
- давать объективную оценку экономическим явлениям;
- принимать оптимальные решения с учетом экономического состояния хозяйствующего субъекта [5].

Место и значение экономических компетенций в жизни и деятельности человека определяются общественными условиями, институтами и личными качествами. Необходимо отметить всё многообразие роли экономических компетенций в жизни людей. Так, экономические компетенции:

- определяют способность к оценке экономической ситуации и самостоятельному принятию решений экономических проблем;
- обеспечивают механизм социальной и экономической адаптации;

- создают предпосылки для выбора сферы экономической деятельности;

- позволяют проводить оценку собственной ресурсной базы: интеллектуальных, организационных и финансовых активов;

- обеспечивают грамотное удовлетворение насущных потребностей в повседневной жизни (умение выбирать, обмениваться, покупать);

- обеспечивают четкое достижение поставленных целей, оформление экономических интересов;

- определяют уровень экономической активности;

- формируют правила и привычки экономического поведения;

- определяют уровень экономической и финансовой безопасности.

Под экономическими компетенциями мы понимаем достаточный уровень экономических знаний и умений, включенных в набор требований к личности современного педагога способного успешно решать профессиональные задачи в конкретной социально-экономической ситуации.

Экономическая компетентность педагога представляет собой – интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику его личности, выражающуюся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений и в области экономики, взятых в единстве. Результативность педагогической деятельности педагога зависит от многих факторов, в частности от того, как сам педагог стремится к улучшению своей деятельности, формирует у себя экономическую компетентность, а это возможно только при наличии у него развитого профессионального саморазвития.

Список литературы

1. Назарова О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры [Текст] / О.Г. Назарова // Гуманизация образования. – 2008. – № 5. – С. 149-153.
2. Жилкина Е.А. Формирование экономической компетентности студентов университета в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.А. Жилкина. Магнитогорск, 2007.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Амелькова И.Г. Формирование экономической компетенции посредством включенности студентов в проектно-творческую деятельность [Электронный ресурс] / И.Г. Амелькова // Образование и общество. Режим доступа: http://www.jeducation.ru/5_2010/96.html.
5. Пузиенко Ю.В. Педагогические условия формирования экономической компетентности студентов в образовании [Электронный ресурс] / Ю.В. Пузиенко / Аналитика культурологии. – 2007. – № 2(8). Режим доступа: analculturolog.ru.

УДК 378

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДА В ПОНЯТИЙНОМ ПОЛЕ КАТЕГОРИИ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

Лукьянова М.И.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: lukjanovami@mail*

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых. В статье представлен теоретический анализ работ, посвященных изучению профессионально-педагогической (в том числе психолого-педагогической) компетентности, позволивший выявить соотношение между такими дифинициями как «готовность» и «компетентность», их взаимосвязь и взаимообусловленность. Понимание готовности как активно-действенного состояния личности, позволяющего успешно и конструктивно выполнять актуальные профессиональные задачи, адекватно пониманию профессиональной компетентности. В статье доказывается возможность определенного синонимического допущения в употреблении понятий «готовность» и «компетентность». Различение между ними возникает при акцентировании внимания на конкретных смысловых оттенках профессиональной деятельности в зависимости от контекста обсуждаемой проблемы, но в любом случае готовность выступает как проявление и условие компетентности. Сформированность психолого-педагогической компетентности учителя свидетельствует о его профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личностно ориентированный подход, профессионально-педагогическая компетентность, готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF READINESS
OF THE TEACHER TO THE REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED
APPROACH IN THE CONCEPTUAL CATEGORY FIELD
«PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE»**

Lukyanova M.I.

*Ulyanovsk State Pegagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: lukjanovami@mail.ru*

Study of professional competence of a teacher – one of the leading directions of the research activities of a number of scientists. The article presents a theoretical analysis of works devoted to the study of vocational-pedagogic (including psychological and pedagogical) competence, which allows to determine the ratio between such definitions as «readiness» and «competence», their interconnection and interdependence. Understanding readiness as an active-effective state of the individual, to successfully and constructively to perform relevant professional tasks adequately understanding professional competence. The article proves the possibility of a certain synonymic assumptions in the use of the terms «readiness» and «competence». The distinction between them occurs when you focus on the specific semantic of professional activities, depending on the context of the problem under discussion, but in any case, the willingness acts as a manifestation and a condition of competence. Formation of psychological and pedagogical competence of teachers testifies to its professional readiness to the realization of personality oriented approach in teaching.

Keywords: pedagogical activity, personality-oriented approach, professionally-pedagogical competence, the willingness of teachers to implement a student-centered approach

Изучая теоретические основы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода, мы столкнулись с достаточно частым употреблением понятия «готовность» в контексте обсуждения проблем профессиональной компетентности педагога. Теоретико-методологический анализ изучаемой проблемы ставит нас перед необходимостью рассмотреть готовность в понятийном поле категории «компетентность» и выявить реальное соотношение между названными дифинициями.

Указание на взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «готовность» и «компетентность» мы обнаруживаем у авторов учебного пособия «Педагогика». И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов определяют понятие готовности к осуществлению педагогической деятельности как выражение профессиональной компетентности педагога и комплексную характеристику его профессионализма [25, с. 40].

В.А. Сластенин подчеркивает, что структурные компоненты педагогической компе-

тентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности, а единство теоретических и практических педагогических умений составляют модель профессиональной компетентности учителя.

Модель профессиональной компетентности учителя представлена названными авторами как единство его теоретической и практической готовности и раскрывается через педагогические умения. Педагогические умения в данном случае объединены в четыре группы, выстроены от наиболее общих к частным.

1. Умение «переводить» содержание объективного процесса обучения и воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и группы для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умение построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами обучения и воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект образования; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умение учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

В структуре профессиональной компетентности В.А. Сластениным вычленяются два типа готовности: теоретическая и практическая. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний не самоцель. Необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является деятельность, проявляющаяся

в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности представлено в педагогике как предметные умения, то есть действия, которые можно наблюдать в деятельности. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения [25, с. 43-48].

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых (В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, Е. Вторина, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова). Как отмечает А.М. Новиков, понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно.

В.Ю. Кричевский, отмечая тот фактор, что общепризнанного определения термина «компетентность» в отечественной научной литературе еще не сложилось, приводит признаки этого понятия: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значений этих знаний для практики, набор операционных умений и творческий подход к профессиональной деятельности.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду (наше внимание акцентируем на данном определении); способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий [2, с. 51]; основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [7, с. 4].

Контент-анализ литературных источников по управленческим аспектам показывает, что в понятие «компетентность» включают: достаточный опыт руководителя; наличие необходимых знаний (на уровне применения); наличие управленческих умений, алгоритмов решения; способность к принятию решений; компетентность понимается также как «сплав знаний, умений и навыков»; «показатель готовности к руководящей работе» и т.п. [6; 26 и др.].

Г.С. Сухобская определяет компетентность как систему знаний и умений пе-

дагога, проявляющуюся при решении возникающих в практике профессионально-педагогических задач. Близко суждение В.С. Безруковой, которая под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения». Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетентностью подразумевают «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности». В.Г. Афанасьев, затрагивая проблему компетентности, определяет ее как совокупность функций, прав и ответственности специалиста [4, с. 30]. Нам близка точка зрения Т.Г. Браже, который подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными (базовыми) научными знаниями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношения с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [4, с. 30].

В отечественной научной школе специалисты в данной области также исследуют структуру профессиональной компетентности. Н.В. Кузьмина выделяет пять элементов педагогической компетентности. Назовем их.

1. Специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся.
3. Психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых.
5. Рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [6, с. 29].

Представляет интерес и социокультурный подход к осмыслению такой характеристики личности профессионала, как «компетентность». В контексте гуманистической педагогики и понимания образования как гуманитарной среды учения в понятие «профессиональная компетентность педагога» петербургские ученые включают следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными педагогическими технологиями.

По мнению В.Г. Воронцовой, перечисленные четыре структурных компонента профессиональной компетентности в современной образовательной ситуации дополняются еще тремя. Во-первых, компетентность проявляется в умении интегрироваться с опытом, то есть в способности соотносить свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики, способности продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, в умении обобщить и передать свой опыт другим. Во-вторых, в условиях постоянно меняющейся педагогической реальности необходимым нормативным качеством педагога становится креативность (творчество) как «способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем» [3]. Именно креативность может помочь учителю адаптироваться в море инновационных изменений. И, наконец, профессионально-компетентный педагог любого уровня способен к рефлексии, то есть к особому способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность.

Все названные составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии, что на наш взгляд, может быть сказано и о профессиональной готовности учителя. В.Г. Воронцова считает, что «цивилизационная природа компетентности таит в себе и некоторые ограничительные функции, подвергает специалиста опасности «усреднения», превращения в средство труда: при формировании стереотипов поведения происходит, как правило, отчуждение от смысла педагогической работы». Но эта же природа делает возможным выделение различных унифицированных уровней профессиональной компетентности, их показателей, допуская факт сравнения специалистов друг с другом [3].

Обращение к мнению разных ученых позволяет заметить, что в психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «компетентность».

По мнению В.Н. Введенского, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональная готовность», «профессиональные способности» и др. [2, с.51].

Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам. С.Г. Молчанов считает, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания. Цели высшего и дополнительного педагогического образования различны. Педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся устоявшихся профессиональных знаний и умений, а институты повышения квалификации – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций [23, с. 4].

Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, то есть, по мнению В.Н. Введенского, о готовности специалиста. (Однако заметим, что достичь желаемого уровня профессиональной готовности перед началом педагогической деятельности удастся далеко не всегда). Обучение педагога в системе повышения квалификации включает два циклически повторяющихся этапа – курсовой и межкурсовой, каждый из которых имеет свою направленность. Процесс обучения предполагает взаимосвязь деятельности ИПК (ИУУ и др.), методических служб различного уровня (муниципальные, институциональные) и самого педагога. Система постдипломного образования призвана создавать условия для самоактуализации педагогических работников, совершенствовать приемы самообразования на основе имеющегося профессионального опыта и в условиях изменяющихся требований к современной системе образования. Мы склонны согласиться с мнением В.Н. Введенского, который считает, что если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, то необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога: легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные функции в поли-

парадигмальном пространстве педагогической реальности. Понятие «способность» полностью отвечает вышеперечисленным признакам, и поэтому В.Н. Введенский предлагает брать его за основу конструирования определения профессиональной компетентности педагога с высшим образованием (то есть на послевузовском этапе). Соответственно, характеристики, определяющие профессиональную компетентность педагога, имеющего опыт деятельности, и выпускника педвуза различны. Если от последнего можно требовать только применения полученных в вузе знаний в педагогической деятельности, то для опытного педагога, обучающегося в системе повышения квалификации, этого явно недостаточно [2, с. 51-52].

Разработанная В.Н. Введенским модель профессиональной компетентности педагога основывается на предложенной С.Л. Рубинштейном структуре способностей, которая включает два основных элемента: «ядро» и «операциональные» – набор способов действий, посредством чего осуществляется деятельность [29]. Поэтому профессиональная компетентность педагога на послевузовском этапе не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем, этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом андрагогом.

Исходя из данного определения компетентности педагога в системе повышения квалификации, речь идет о его умении развивать творческие способности учащихся, формировать общечеловеческие ценности, воспитывать здоровый образ жизни. Понятие «педагогические способности», используемое в педагогической науке, В.Н. Введенский рассматривает как родственное со сформулированной профессиональной компетентностью педагога. Так, Ф.Н. Гोनоблин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова при разработке модели педагога выделяют профессиональные способности как ее основу. Н.В. Кузьмина определяет педагогические способности как индивидуальные психологические предпосылки успешности деятельности [11].

Несмотря на схожесть понятий «педагогические способности» и «профессиональная компетентность педагога» (определяемой на основе категории «способности»), В.Н. Введенский все же указывает на их отличия. Так, педагогическая компетентность выступает условием эффективности осуществления педагогической деятельности,

в качестве же предпосылки эффективности такой деятельности ученый выделяет готовность педагога (сформированную в педвузе). В свою очередь, такая готовность будет являться условием педагогической компетентности [2].

Несколько иной подход представлен зарубежными учеными. В зарубежной литературе в профессиональном обучении выделяют ключевые компетенции (или базовые) и специальные. Базовые компетенции предполагают сформированность первоначального уровня способности к профессиональной деятельности. Базовую компетентность можно приобрести в системе профессионального образования до включения специалиста в профессиональную деятельность. Последующее развитие компетентности происходит через сочетание опыта работы и дальнейшего образования. При этом образование становится проблемно-личностным и приобретает как реализация потребности человека в успешном решении профессиональных проблем [6, с. 27].

В концепции американских специалистов в области профессионального образования «компетентность» определяется как сочетание шести ее составляющих: концептуальной (научной) – понимание теоретических основ профессиональной деятельности; инструментальной – владение базовыми профессиональными умениями; интегративной – способность сочетать теорию и практику при решении профессиональных проблем; контекстуальной – понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность; адаптивной – умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым; коммуникативной – умение эффективно использовать письменные и устные средства в межкультурной коммуникации.

В то же время американский ученый Дж.С. Старк и его коллеги считают, что профессиональная компетентность формируется только во взаимосвязи с социальными установками специалиста. К ним относятся:

- профессиональная идентичность – принятие профессиональных норм и ответственности через процесс профессиональной социализации;
- профессиональная этика – освоение этических норм профессии;
- конкурентоспособность – способность к эффективной профессиональной деятельности в структуре рыночных отношений;
- стремление к научному совершенствованию – необходимость продвижения к новому знанию через исследования;

– мотивация к продолжению образования – потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний для того, чтобы отвечать требованиям современности (цит. по [6, с.28]).

Обращает на себя внимание подход Дж. Равена, который выделил 37 видов наиболее значимых для жизнедеятельности компетентностей [28]. Ниже приведем в сокращении этот список компетентностей по Дж. Равену: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденция контролировать свою деятельность; вовлечение эмоций в процесс деятельности; готовность и способность обучаться самостоятельно; поиск и использование обратной связи; уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность: отсутствие чувства беспомощности; склонность к размышлениям о будущем; привычка к абстрагированию; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; готовность решать сложные вопросы; готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; отсутствие фатализма; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установка на взаимный выигрыш и широта перспектив; настойчивость; использование ресурсов; доверие; отношение к правилам как указателям желательных способов поведения; способность принимать решения; персональная ответственность; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников; готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих; понимание плюралистической политики; готовность заниматься организационным и общественным планированием [7, с. 4-5].

Контент-анализ выдвинутых Дж. Равеном характеристик компетентностей

указывает на широкую представленность в различных видах компетентности категорий «готовность» (данное понятие употребляется в 7 позициях), «способность» (понятие представлено в 7 пунктах), а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность» (Последнее сейчас детально изучается в плане компетентности и готовности к деятельности).

Акцентируя внимание на данном замечании, подтвердим сказанное и другими примерами трактовки понятия «профессиональная компетентность».

Так, например, изучая деятельность руководителей образовательных учреждений, Э.М. Никитин пишет, что профессиональная компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять управленческие функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [6, с. 33].

В основу определения компетентности А.И. Панарин включает систему коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе.

Атрибутами профессиональной компетентности руководителя как управленца Б.С. Патралов выделяет субъективную и объективную готовность принимать решения, обеспечивающие создание условий для оптимального достижения педагогических и управленческих целей.

В исследовании Б.В. Авва профессиональная компетентность рассматривается как сложная, динамическая характеристика личности, которая проявляется в проблемных ситуациях педагогической деятельности и позволяет педагогу принимать эффективные решения.

Анализ работ в области профессиональной компетентности дает основание считать, что развитие компетентности опирается, прежде всего, на рефлексивность позиции специалиста и мотивационные основы саморазвития.

Компетентность предполагает сочетание способности к творческому решению проблем и наличие профессиональных умений. На уровне профессионализма в большой мере проявляется индивидуальность педагога. Проявление творчества и индивидуальности указывает на высокий уровень развития профессиональной компетентности, который характеризуется интеллектуально-творческой инициативой, склонностью к рефлексии, созидательной

потребностью, чувством новизны, стремлением к приобретению новых знаний, самовыражением личности в профессии.

Коллектив авторов лаборатории управления образованием ИОВ РАО разработал современную эталонную модель профессиональной компетентности руководителя системы образования, в которой это понятие рассматривается как «интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические и управленческие функции в новых условиях в соответствии со служебным статусом» [6, с. 33]. Авторами предложена «генетическая программа» как развитие способности к управленческой деятельности и совершенствованию качеств личности, имеющих значение для ее реализации.

Взаимообусловленность и соотносимость готовности и компетентности показана в работе А.В. Исаяко при рассмотрении конструкта диагностики готовности учителя к социализации школьников. В соответствующей теоретической модели А.В. Исаяко выделяет две составные части: социально-педагогическую компетентность и психологическую готовность [8, с. 69].

В состав социально-педагогической компетентности входят научно-теоретическая (знаниевая) и практическая (умения и навыки) готовности учителя к социализации школьников. Овладение учителем базисом новейших социальных знаний и совокупностью лучших образцов социальных умений и навыков составляют содержание социальной культуры педагога. Она проявляется в социально-педагогическом мастерстве, социально-педагогическом творчестве учителя.

В состав психологической готовности А.В. Исаяко включает систему мотивации поведения и деятельности учителя, его ценностные ориентации, духовные потребности, удовлетворенность своей профессией. Психологическая готовность выражается прежде всего в социально-педагогической позиции учителя, в его готовности действовать в соответствии с общественными требованиями к его личности и деятельности [8, с. 69].

Определение профессионально-педагогической компетентности посредством соотнесения с понятием «готовность» мы также находим в концептуальном словаре-справочнике по педагогической акмеологии (Ю.А. Гагин) – «интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая достоинства и достижения педагога и «определяющая готовность и способность выполнять педагогические функ-

ции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями» (И.А. Колесникова)» [5, с. 85-86].

Акмеологический подход указывает на то, что в профессионально-педагогической компетентности в первую очередь важна сформированность профессионального поведения и результативность, а также не только следование устойчивым, целесообразным с точки зрения педагогического сообщества правилам, нормам, стандартам, но и выход за пределы нормативного знания. Профессионально-педагогическая компетентность характеризует педагога с точки зрения сформированности профессионального поведения, то есть способности делать хорошо и то, что умеют делать хорошо другие носители профессии, и то, что составляет креативное и концептуальное поведение. Профессионально-педагогическая компетентность может являться «предметом акмеологического проектирования, ориентированного на построение такой модели специалиста, которая помимо перечисленных умений должна включать креативность как способ бытия педагога в профессии, стремление создавать новую педагогическую реальность, склонность к рефлексии как способность видеть со стороны свой опыт и свое «Я», а также индивидуальный стиль педагогической деятельности» [5, с. 86].

Несмотря на высокий интерес к данной теме и имеющиеся разработки, вопрос о степени развития способности и готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая характеризует компетентность, остается дискуссионным. Так, например, можно ли в целом говорить о профессиональной компетентности учителя, у которого наблюдается низкий уровень способности и низкий уровень готовности к педагогической деятельности? Очевидно, это может граничить с некомпетентностью. И, следовательно, по-прежнему актуальной проблемой является разработка критериев профессиональной компетентности руководителя и их эмпирических показателей.

Следует заметить, что показатели готовности-неготовности к деятельности (а именно – педагогической) могут быть выражены через категорию «некомпетентность». В этой связи вызывает особый интерес точка зрения А.П. Панфиловой, которая к существенным проблемам, тормозящим инновационные процессы в современной системе образования, относит наряду с другими, такие как психологическая и игротехническая некомпетентность педагогов, включающая коммуникативные, интерактивные,

перцептивные и специальные знания и умения по технологиям игрового имитационного моделирования [27, с. 139]. Попытка ученого рассмотреть проблемы готовности педагогов к инновационной деятельности посредством выявления признаков некомпетентности в наиболее значимых видах «обучающей» деятельности, на наш взгляд, оказалась удачной и оригинальной. По мнению А.П. Панфиловой, признаками такой некомпетентности являются неразвитые знания, умения и навыки по следующим показателям.

Коммуникативная некомпетентность – неумение кратко и ясно говорить; осуществлять престижную вербальную и визуальную самопрезентацию; устанавливать обратную связь для диагностики понимания информации «здесь и сейчас»; неэффективное слушание; «родительские» нотки в высказываниях и резюме; незнание значения и содержания невербальных сигналов общения и неправильное их использование в ходе преподавания; отсутствие знаний по позиционированию и саморекламе.

Интерактивная некомпетентность – недостаточное владение стратегиями взаимодействия; неумение организовать командную работу: выбрать лидеров, подобрать совместимые группы обучаемых, правильно распределить игровые роли; неумение четко сформулировать цели и задачи взаимодействия, осуществить грамотно инструктаж; наличие трудностей управления регламентом, групповым взаимодействием; неумение поддерживать необходимую «дозу» эмоциональной напряженности на игровых занятиях и разрешать межличностные конфликты; неумение управлять дискуссией и проектировать более эффективные стратегии поведения обучаемых.

Перцептивная некомпетентность (восприятие и понимание себя и других) – слабое знание коммуникативных типов обучаемых и невладение технологиями диагностики; отсутствие умения формировать адекватный ситуации и аудитории визуальный имидж; невладение сенсорными каналами и «ключами доступа» к ним (вербальными и невербальными) для достижения взаимопонимания; низкий уровень эмоциональной культуры и слабая «психологическая защищенность» в стрессогенных ситуациях; отсутствие знаний по техникам манипулирования и психологической подстройке к партнерам для эффективного взаимодействия с ними, по фейсбилдингу («строительству лица») и неумение осуществлять аттракцию (харизматические способности,

позволяющие нравиться другим) в работе с детьми.

Игротехническая некомпетентность связана, в основном, с отсутствием профессиональных знаний по методам игрового имитационного моделирования, их предназначению, специфике и принципам проведения; невладение интерактивными технологиями во всем их многообразии и техниками «погружения» и «выхода» из игрового взаимодействия; незнание приемов психологической поддержки играющих; управленческая неграмотность; неумение создать «коммуникативное поле», незнание приемов креативной деятельности и неумение создать на игровой «поляне» творческую атмосферу; недопонимание значимости образовательной результативности игровых технологий [27, с. 139-140].

Представленная содержательная характеристика видов некомпетентности позволяет утверждать, что коммуникативная и игротехническая компетентности педагога выступают как обязательное условие и показатель готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода – это не просто ситуативная необходимость, это обязательное профессиональное требование, предъявляемое ко всем, кто намерен активизировать учебный процесс и обеспечить личностное развитие учащихся.

На наш взгляд, характеристики коммуникативной, интерактивной, перцептивной и игротехнической некомпетентности позволяют методом «от противного» выстроить оригинальную модель социально-психологической компетентности педагога, особенно востребованную в условиях реализации личностно ориентированного подхода.

Дополняя сказанное, отметим, что в словаре практического психолога социально-психологическая компетентность определена как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений». Компетентность формируется в ходе освоения человеком систем общения и включения в совместную деятельность. В состав социально-психологической компетентности входят следующие компоненты: умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение правильно определить личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, умение выбирать адекватные способы общения с людьми и реализовывать их в процессе взаимодействия, умение поставить себя на место другого [4, с. 30].

Анализ теоретических подходов к описанию компетентности и профессио-

нальной готовности к педагогической деятельности позволяет считать, что уровень сформированности профессиональной готовности может быть соотнесен с уровнем профессиональной компетентности учителя, а их содержательные характеристики всегда конкретизируют различные аспекты педагогической деятельности и возможности учителя по их реализации, всегда указывают на их взаимообусловленность и взаимосвязь. К примеру, низкий уровень профессиональной готовности граничит с некомпетентностью.

При этом уровень профессиональной готовности каждого конкретного педагога и уровень его профессиональной компетентности может быть соотнесен с более широким профессионально-деятельностным контекстом, например, уровнем готовности и компетентности педагогов определенного образовательного учреждения.

Считаем возможным утверждать, что в обоих случаях (и применительно к готовности, и применительно к компетентности) высокий уровень сформированности в обязательном порядке предполагает умение реализовать определенные ценности и жизненные смыслы в профессиональной сфере индивидуально-уникальным путем с получением «неизменно превосходного результата» (И.А. Колесникова), имеющего ценность и значимость не только для конкретной образовательной ситуации, не только лично для конкретного учителя, но и как явление профессионально-личностной культуры в целом.

В еще большей степени сказанное относится именно к готовности к реализации личностно ориентированного подхода и к ее сущностной основе – психолого-педагогической компетентности учителя.

В силу этого готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности в отличие от профессиональной готовности в целом в большей степени предполагает качественную (а не столько количественную) определенность, указывающую на наличие профессионально-личностной уникальности педагога. На профессионально-личностном уровне уникальность педагога начинается лишь с того момента, когда «появляется, осознается и целенаправленно реализуется индивидуальный смысл профессиональной деятельности», для которого характерны проявления специфического, своеобразного, уникального, отражающего целостность ее носителя, творца, субъекта, его духовного начала (В.Г. Воронцова).

Отметим, что при достаточно частом использовании терминов «профессиональная

компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность» авторами по сути дается комплексная характеристика именно психолого-педагогической компетентности. В аспекте изучения деятельности учителя в рамках гуманитарной парадигмы и его готовности к реализации личностно ориентированного подхода считаем важным и необходимым сделать названное уточнение в использовании научных понятий.

Психолого-педагогическая компетентность (ППК) – приоритетная, неотъемлемая, универсальная составляющая, сущность (наряду с научно-методической компетентностью предметника) профессиональной компетентности. Конкретно-социальный подход к трактовке понятия «психолого-педагогическая компетентность» позволяет определить ее как готовность и способность выполнять именно профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами, при этом учитывая межпарадигмальный характер современной педагогической реальности.

Являясь значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, ППК проявляет себя как способность (точнее – оспособленность) «особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми» [33, с. 24]. Понятием ППК обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексное понятие, поэтому оно не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т.п., ибо при этом трактовка возможностей педагога, а значит и его готовности к педагогической деятельности оказывается односторонней.

Под психолого-педагогической компетентностью мы понимаем совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые «обуславливаются высоким уровнем её психолого-педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев) и обеспечивают «высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасевич) [20].

Поиски новых и варианты сочетания уже использованных языков описания компетентности позволяют представить психолого-педагогическую компетентность учителя как согласованность (соуровненность) между его знаниями, практически умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия.

Чтобы понять взаимообусловленность и тесную взаимосвязь между психолого-педагогической компетентностью и готовностью учителя к реализации личностно ориентированного подхода, следует обратиться к элементно-структурному анализу ППК.

Анализ литературы показывает, что несмотря на различия в используемой терминологии, разные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности именно этих трех компонентов или уровней (теоретического, практического, личностного).

Пользуясь термином «профессионально-педагогическая компетентность», Н.Н. Лобанова характеризует её как системные свойства личности и выделяет три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный [14].

Н.В. Кухаревым рассматривается понятие «педагогическое мастерство» как «совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития школьников)» [13, с. 7]. При определении критериев педагогического мастерства выявлено, что «подлинные педагоги-мастера отличаются особой, тончайшей чувствительностью к личности своего воспитанника» [13, с. 14]. Психологическая структура деятельности педагога рассматривается как неотъемлемый, важнейший компонент успешной педагогической деятельности. Умение «ориентироваться на систему взаимодействующих элементов в психологической системе деятельности» (там же) – одно из самых необходимых. Таким образом, педагогическое мастерство обеспечивается прежде всего наличием психолого-педагогических компонентов в структуре деятельности учителя, их соотношением с уровнями деятельности педагога и определенным уровнем педагогических способностей.

Целостная модель труда учителя представлена в работах А.К. Марковой [21; 22]. Особенность её подхода заключается в том, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлён в психологии труда учителя. Хотя при этом используется термин «профессиональная компетентность», по сути даётся комплексная характеристика именно психолого-педагогической компетентности. А.К. Маркова рассматривает компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние

на процесс и результат педагогической деятельности.

Таким образом, в качестве основных структурных компонентов ППК просматриваются три блока:

1. Психолого-педагогическая грамотность (то есть те знания, которые принято называть общепрофессиональными).

2. Психолого-педагогические умения как способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.

3. Профессионально значимые личностные качества, то есть такие, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности, которые неизбежно «вырастают» из характера этой деятельности.

Выделенные структурные компоненты позволяют назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя – направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении себя, способов своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников.

Исходя из общих подходов к концепции структуры личности Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, согласно которым начало формирования категориальной характеристики личности лежит в подструктуре опыта и обусловлено знаниями, умениями, навыками, можно сделать вывод, что основой психолого-педагогической компетентности учителя является активное (действенное) знание закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах.

Когда мы говорим о структуре ППК, то соответственно акцентируем внимание прежде всего на психологических компонентах системы знаний [12, с. 23]. По мнению Н.В. Кузьминой, к ним относятся:

– дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

– социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения);

– аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и её характерных качествах).

Экспериментально установлено, что отличие высококомпетентных учите-

лей от малокомпетентных состоит именно в разной представленности в системе профессиональных знаний психологических компонентов [12]. Высокий уровень сформированности психологических компонентов знаний позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать» новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, то есть чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [12, с. 23].

Становится очевидным предположение о том, что несформированность названных компонентов в структуре психолого-педагогического знания сделает невозможной реализацию учителем личностно ориентированного подхода, изначально психологического по своей сути.

По мнению Г.С. Сухобской [31, с. 7], именно психолого-педагогические знания являются конкретно-методологическим принципом анализа практических ситуаций и критериями оценки результативности предпринятых учителем действий (только в психологических терминах можно зафиксировать те реальные сдвиги в уровне знаний и воспитанности учащихся, которые происходят в реальной практике и по сути своей являются именно психологическим результатом взаимодействия в образовательной среде).

Воплощение психолого-педагогических знаний в практику взаимодействия с детьми осуществляется успешнее при условии, если педагог владеет умениями переводить учащихся из менее в более деятельное состояние, обеспечивать и выращивать их субъектную позицию, включать всех учащихся в развивающую деятельность.

В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан подробно [13; 22 и др.]. Однако в рамках рассмотрения ППК подчеркиваем те умения, благодаря которым учителем обеспечивается личностное развитие ученика, создаются и поддерживаются благоприятные для этого условия.

Это умение использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения, то есть способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая те или иные цели педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотносить с личностными качествами – своими и учащихся. Основным критерием сформированности профессионально-деятель-

ностного компонента ППК является умение учителя самостоятельно решать педагогические ситуации с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика.

Однако в ряде исследований обосновано, что глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадает с продуктивностью их деятельности в аспекте личностного развития учащихся. Уровни развития педагогических знаний и навыков могут быть рассогласованы со сложившимися межличностными отношениями с учениками. Опытность педагога сама по себе не приводит к структурным изменениям в характере и структуре педагогической деятельности, свойственным для высокого уровня компетентности. Психолого-педагогическая компетентность в деятельности учителя возможна лишь при наличии определённых личностных качеств (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков).

В толковании понятия «личностное качество» мы придерживаемся мнения Л.И. Божович, которая определяет личностное качество как системное образование, представляющее собой устойчивый мотив личности вместе с привычными формами его реализации в поведении [1].

Предлагаемый нами подход к рассмотрению профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК) как структурного компонента ППК представлен в нескольких опубликованных работах [15; 16; 17; 18; 19; 20] и заключается в следующем. Областью определения и весомым аргументом выбора ПЗЛК следует считать характер педагогической деятельности.

Педагогический процесс (а тем более личностно ориентированный) – это всегда организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной деятельности. Педагогическая деятельность относится к тем видам деятельности, для которых её успешность определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия. Педагог должен быть способен всякое своё индивидуальное действие по отношению к учащимся организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значимость, сознательную ориентацию на смысловое восприятие педагогических действий субъектами образовательного процесса.

Содержательным и конструктивным представляется суждение Т. Гордона о сути коммуникативно-компетентного поведения:

«это такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций каждого из партнёров по общению (друг с другом, другими или собой) в качестве свободной личности» [9].

Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные позиции, требуя проявления прежде всего социально-психологических качеств личности, то есть тех, которые способствуют межличностному (и ролевому) взаимодействию. Профессиональное мастерство учителя обуславливается прежде всего социально-психологическими качествами, поэтому именно их следует считать профессионально значимыми.

В соответствии со сказанным, считать профессионально значимыми для педагога следует такие личностные качества, как рефлексивность, эмпатичность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [15; 16; 18; 20]. Они стимулируют состояние эмоционального комфорта в образовательном процессе, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействуют взаимопониманию и сопереживанию. Эти качества составляют гуманистический потенциал педагога, то есть благодаря им создаются условия для развития личности каждого ребенка, обеспечивается субъектная позиция всех участников образовательного процесса.

Особенность перечисленных ПЗЛК заключается в том, что каждое из них интегративно (объединяет в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляется), комплексно (охватывает разные предметы, явления, процессы, сферы деятельности) и характеризуется многоуровневой структурой (вбирает в себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения демонстрировать его и способность как потенциальную возможность быть таковым). Они находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство, которые подтверждаются влиянием качеств друг на друга, когда изменчивость в проявлении одного какого-то качества влечёт за собой иную проявляемость другого. В данной совокупности ПЗЛК существует иерархичность: основную смысловую нагрузку несёт рефлексивность, воплощением которой в поведении личности становятся эмпатичность и гибкость. Другие личностные характеристики (общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность) также важны, но имеют подчинённое значение.

Совокупность, сочетание охарактеризованных качеств образует коммуникативный комплекс ПЗЛК. Такие качества как рефлексивность, эмпатичность и гибкость придают ему гуманистическую направленность, что в условиях личностно ориентированной педагогической системы особенно важно.

В ходе проведенных нами исследований было получено подтверждение, что уровень психолого-педагогической компетентности зависит от развитости качеств, входящих в коммуникативный комплекс ПЗЛК.

Сказанное позволяет говорить о системности выявленного комплекса ПЗЛК и их системном влиянии на ППК в целом. Они не просто превносят изменения или дополнения в элементы ППК, а влияют на складывание типичного для личности педагога стиля общения с учениками, выработку привычных для него способов поведения в различных педагогических ситуациях. Демонстрируемые способы поведения, воздействия, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества. Поведенческий компонент следует считать обобщенным показателем компетентности, в котором концентрируются и воплощаются все её структурные составляющие. По В.Н. Мясищеву, поведенческий компонент – это не отдельные, частные акты поведения, а устойчивые формы общения человека с человеком, формы речевого и неречевого поведения, вытекающие из определённых личностных качеств и постоянно используемые в повседневном общении [24].

Таким образом, названный комплекс профессионально значимых личностных качеств является системообразующим элементом психолого-педагогической компетентности.

Степень развития ПЗЛК детерминирует уровень психолого-педагогической компетентности. Характеристика ее структурных компонентов позволяет говорить о ее взаимообусловленности с готовностью учителя к реализации личностно ориентированного подхода. ППК выступает как сущностная основа таковой готовности, а также может рассматриваться в качестве ее интегративного показателя. Развитость ПЗЛК как системообразующего элемента ППК также с полным правом выступает важной характеристикой готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Уровень развития рефлексивности, эмпатичности, гибкости, способности к сотрудничеству, общительности, эмоциональной привлекательности указывает на способность

учителя обеспечить личностное развитие учащихся в образовательном процессе, а значит также может выступать в качестве показателя сформированности личностно ориентированного подхода.

Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность» обращает нас к необходимому осмыслению другого понятия – «компетентностный подход».

Современный этап развития образования характеризуется формированием новой парадигмы результата образования. Существующая долгие годы «ЗУН»-парадигма результата образования включала теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась педагогическим сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно ориентированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность» [7, с. 3-4].

Основные положения компетентностного подхода были сформулированы в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [30]. По мнению разработчиков, в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; компетентность в бытовой сфере; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Сказанное позволяет нам утверждать, что готовность к реализации личностно ориентированного подхода предполагает способность учителя формировать у школьников ключевые компетенции.

Мы принимаем позицию ученых (Ю.И. Дик, Е.В. Титов, А.В. Хуторской и др.), которые считают, что ключевые компетенции следует рассматривать как ком-

понент личностно ориентированной парадигмы образования [32; 34]. Применяя к образовательному процессу в целом и к деятельности учащихся компетентностный подход, С.Н. Чистякова отмечает, что готовность как качество, которое включает знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия, можно назвать «функциональным состоянием личности, результатом психических процессов, предшествующих конкретной деятельности» [35, с. 9]. В контексте личностно ориентированной парадигмы образования готовность к деятельности можно представить в качестве образовательной компетенции, которую А.В. Хуторской характеризует как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимую для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [34, с. 143].

Принадлежность ключевых компетенций как желаемого результата образования личностно ориентированной парадигме также хорошо видна из предлагаемой И.А. Зимней группировки компетенций по видам, принимая при этом во внимание, что «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [7, с. 8]. С этих позиций И.А. Зимняя разграничивает три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [7, с. 8].

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ работ, посвященных изучению профессионально-педагогической (и в том числе психолого-педагогической) компетентности, позволил выявить соотношение между такими дифинициями, как «готовность» и «компетентность».

Понимание готовности как активно-действенного состояния личности, позволяющего успешно (конструктивно) выполнять какую-либо поставленную профессиональную задачу, адекватно пониманию профессиональной компетентности.

Мы считаем возможным определенное синонимическое допущение в употребле-

нии понятий «готовность» и «компетентность». Различение между ними возникает при акцентировании внимания на конкретных смысловых оттенках профессиональной деятельности в зависимости от контекста обсуждаемой проблемы. Но в любом случае готовность выступает как проявление и условие компетентности.

Рассмотрение психолого-педагогической компетентности в качестве сущностной основы профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода свидетельствует, на наш взгляд, о возможности использования термина «компетентность» применительно к сфере реализации личностно ориентированного подхода к педагогической деятельности (и в целом по отношению к освоению способов профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы).

Сформированность психолого-педагогической компетентности учителя свидетельствует о его профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И. Божович // Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модек», 1995.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога /В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51-55.
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография / В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
4. Вторина Е. Проблема профессиональной компетентности учителя /Е. Вторина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 2. – С. 28-31.
5. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие / Ю.А. Гагин. – СПб.: СПбГУПМ, Балт.пед. академия, 1998. – 180 с.
6. Гришина И.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовый период: Учебно-методическое пособие /И.В. Гришина, Ю.В. Подзюбанова. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 180 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Исайко А.В. Конструкт диагностики готовности учителя к социализации школьников /А.В. Исайко // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 1. – С. 61-72.
9. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб.: «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003. – 285 с.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1990.

12. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
13. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
14. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования / Н.Н. Лобанова // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12-19.
15. Лукьянова М.И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств учителя: Тесты и методические рекомендации по их использованию: Пособие для школьных психологов / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, ИПК ПРО, 1995. – 80 с.
16. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально значимых личностных качествах: Пособие для школьных психологов / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. – 44 с.
17. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Взгляд на проблемы профессионального и личностного роста / М.И. Лукьянова. – Ульяновск-Томск: «Пеленг», 2003. – 72 с.
18. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2002.
19. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56-61. – 184 с.
20. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
21. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
22. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
23. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2003.
24. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясичев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142-155.
25. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
26. Постдипломное образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики 13-14 апреля 2004 года. – СПб.: СПбГАППО, 2004. – 198 с.
27. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы первой международной конференции кафедры педагогики и андрагогики 17-18 апреля 2001 года. – СПб., 2001.
28. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. / Дж. Равен. – М., 2002.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2 / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
30. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
31. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях / Г.С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: Сборник научных трудов. – М., 1987. – С. 3-9.
32. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии / Е.В. Титов // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 39-45.
33. Турчанинова Ю.И. Как помочь учителю стать учителем? / Ю.И. Турчанинова // Директор школы. – 1994. – № 2. – С. 23-27.
34. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002.
35. Чистякова С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие / С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина. – М., 1997.

УДК 378.147.227

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИНЦИПАМ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА**Петрова А.С.***ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»,
Великий Новгород, e-mail: pv.anna2014@yandex.ru*

Тайм-менеджмент – динамично развивающаяся отрасль менеджмента, основная задача которой заключается в выявлении методов и принципов эффективного управления временем. Повышение эффективности использования времени открывает студентам возможность более продуктивного его распределения, позволяет выделить время на отдых, без нанесения ущерба учебному (а в перспективе – рабочему) времени. В статье проведен анализ распределения студентами времени, выявлены основные причины нехватки времени, определены используемые средства для планирования времени, выделены основные принципы тайм-менеджмента для студентов ВУЗа. В современных условиях подготовка студентов предполагает максимальную готовность молодых специалистов к вступлению в профессиональное сообщество, к решению возникающих проблем на основе приобретенного учебного и жизненного опыта. Тайм-менеджмент, как совокупность приемов организации времени, позволит студентам с активной жизненной позицией без лишних затрат труда добиваться успехов в учебном процессе, станет основой становления профессиональных компетенций будущего специалиста

Ключевые слова: тайм-менеджмент, студенты, планирование**TEACHING STUDENTS THE PRINCIPLES OF TIME MANAGEMENT****Petrova A.S.***Federal state budgetary educational institution of higher education «Novgorod state University
named after Yaroslav the Wise», Veliky Novgorod, e-mail: pv.anna2014@yandex.ru*

Time management is a dynamically developing sector of management, whose main objective is to identify methods and principles of effective time management. Improving the efficiency of time use provides students the opportunity for more productive allocation allows you to allocate time to rest, without detriment to training (and in the future – working) time. In the article the analysis of the distribution of the students of the time identified the main reasons for the lack of time, are defined the tools used for time management, the basic principles of time management for University students. In modern conditions of training of students represents the maximum willingness of young specialists to join the professional community, the issues arising on the basis of acquired training and experience. Time management as a set of techniques of time management will allow students with an active lifestyle without extra cost of labor to achieve success in the educational process, will be the basis of formation of professional competence of a future specialist

Keywords: time management, students, planning

Формирование личности студента на современном этапе немыслимо без знания будущими успешными специалистами концепций управления временем, позволяющих достичь наибольших успехов в выбранной профессии. Внимание педагогов на данном этапе должно быть направлено на квалифицированную помощь в организации времени, с учетом личностных особенностей субъектов обучения.

В условиях новой экономики, где жизненные циклы товаров исчисляются месяцами и неделями, время становится дороже и важнее денег, оно помогает обеспечить и сохранить конкурентоспособность предлагаемых товаров и услуг. Специалисты по управлению проектами утверждают: сегодня побеждает тот, кто вывел товар на рынок в срок. Специалисты по тайм-менеджменту утверждают: главный враг менеджера наших дней – стресс, вызванный хронической нехваткой времени. Поток информации растут лавинообразно, знания устаревают

еще до того, как их успели усвоить. Организация времени необходима для того, чтобы достигнуть успеха [3].

Знание правил управления временем, независимо от особенностей национального характера и менталитета, помогает лучше распределять свое время. Немецкий поэт Иоганн Вольфганг фон Гете писал: «Только знать недостаточно, необходимо также применять свои знания на деле». Решающим фактором для достижения успеха является умение правильно устанавливать приоритеты [5]. Рассмотрение формальных характеристик того или иного временного процесса позволяет выявить связи, зависимости и закономерности между его протеканием, и протеканием охватываемых его процессов, на фоне которых он разворачивается, выявить синергетические эффекты и суперпозиции и т.д. [9].

Тайм-менеджмент – это динамично развивающаяся отрасль менеджмента, основная задача которой заключается в выявлении

нии методов и принципов эффективного управления временем [2, 7]. Повышение эффективности использования времени открывает студентам возможность более продуктивного его распределения, позволяет выделить время на отдых, без нанесения ущерба учебному (а в перспективе – рабочему) времени. Приобретение навыков правильного управления временными ресурсами позволяет увеличивать личную эффективность, учит выделять наиболее важные на текущий момент дела.

Студенческие годы являются временем становления личности, формирования общественных ориентиров, поиска путей самореализации. Однако, именно в это время обучающиеся еще не ценят время, не осознают его быстротечности, в полном объеме не чувствуют необходимости управлять этим процессом. Часто студенты не могут справиться с соблазном отложить выполнение учебных заданий на последний момент, а затем работать уже в спешке, испытывая серьезное эмоциональное напряжение. В этой связи возникает необходимость целенаправленного развития у студентов умения планировать свое время; способностей ориентироваться в огромном потоке учебной информации, безошибочно выделяя наиболее релевантную.

На кафедре технологии переработки сельскохозяйственной продукции НовГУ имени Ярослава Мудрого одной из задач профессорско-педагогического состава ставится формирование у студентов представления о принципах тайм-менеджмента, с целью снижения эмоциональной и физической нагрузки в период обучения в ВУЗе,

развития способности в короткий срок находить оптимальные решения конкретных задач, что, в конечном итоге, обуславливает их личностную и профессиональную успешность.

С целью изучения распределения студентами собственного времени нами было проведено анкетирование среди студентов кафедры 2-4 курсов, обучающихся на очном отделении. Среди студентов 19% совмещают учебу с работой, которая занимает от 16 до 30 часов в неделю. В результате анкетирования установлены основные причины нехватки времени у студентов (рис. 1).

Анализ данных, представленных на рис. 1, показал, что основную часть времени студентов отнимают нахождение в социальных сетях и компьютерные игры (эту причину нехватки времени назвали основной 43%). Современное поколение часто не способно ограничивать время нахождения в предлагаемом динамично развивающимися игровыми и информационными компьютерными технологиями мире, реальное общение с друзьями заменяется общением онлайн, иногда с целью повышения самооценки создается вымышленный образ, наделенный несуществующими личностными особенностями. Применение новых компьютерных технологий способствует возникновению новой модели времени. Некоторые исследователи называют господствующую темпоральность виртуальным или вневременным временем [6]. Виртуальный мир затягивает, отнимая огромное количество времени, которое могло бы пойти на достижение успехов в учебе, спорте, различные увлечения.

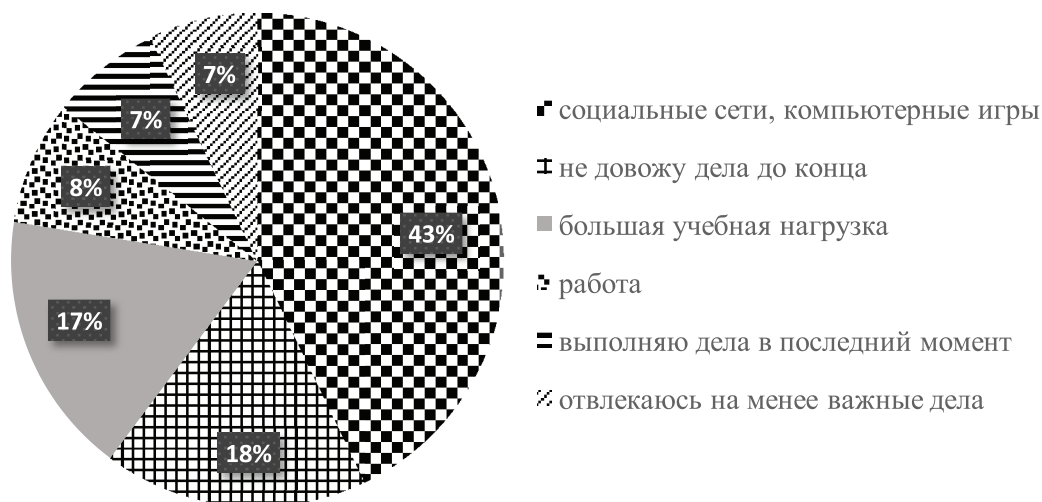


Рис. 1. Причины нехватки времени у студентов

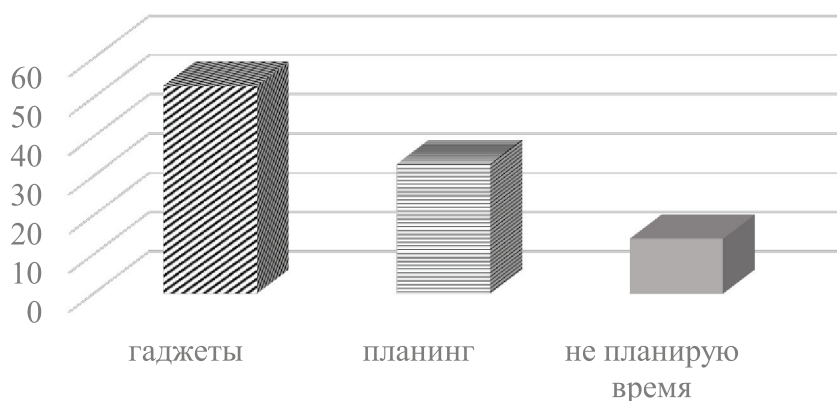


Рис. 2. Средства планирования времени студентами

18% опрошенных студентов указали, что часто начатые дела оказываются не доведенными до конца по различным, чаще всего несущественным, поводам, что приводит к накоплению массы невыполненных дел. Необходимости выполнять задания в последний момент в определенные периоды учебы занимает большую часть времени у 7% студентов, причинами откладывания заданий и нерациональной потери времени обучающиеся назвали лень, нежелание браться за выполнение заданий до тех пор, пока не требуют обстоятельства, постоянное желание поспать (особенно актуальное для иногородних студентов, проживающих в общежитии). В этой связи педагогами кафедры проводятся разъяснительные беседы о важности грамотного распределения временного потенциала каждого человека. При выполнении сложных объемных заданий весь объем работ делится преподавателем на этапы, организуются контрольные точки с целью проверки выполнения работ. Таким образом, задание выполняется постепенно, не вызывая авралов и стрессовых ситуаций.

Большую учебную нагрузку назвали причиной нехватки времени 17% студентов. При этом наибольшее количество времени, согласно данным анкетирования, занимают подготовка курсовых проектов, научно-исследовательская работа, поиск информации для выполнения различного рода работ. В результате иногда создается ситуация, при которой чрезмерная нагрузка в одной области приводит к недостаточному вниманию студента в других. Обучающийся, выделяя для себя какое-то одно, наиболее важное, по его мнению, занятие, не может успешно заниматься другими (по причине лени, усталости, стресса). Проблемой распределения времени в данном случае является накопление мелких невыполненных за-

даний, которые, в результате, превращаются в одну большую трудноразрешимую задачу.

С целью снижения учебной нагрузки студентам рекомендуется использование интернет-технологий. Это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий элементы [8]. Интернет-технологии в образовании отвечают реалиям сегодняшнего дня. Использование Интернет-технологий позволяет обеспечить многозадачность и разнотипный подход к обучению студентов различных специальностей [4].

Применительно к обучению можно рекомендовать следующие Интернет-технологии:

1. компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы);
2. обучающие системы на базе мультимедиа-технологий;
3. интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
4. распределенные базы данных по отраслям знаний;
5. средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными;
6. электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы [1].

Далее нами проводилось выявление средств, применяемых анкетированными студентами для планирования своего времени (рис. 2). Планирование занимает ведущее место в тайм-менеджменте. Анализируя данные, представленные на рис. 2, установлено, что основная масса обучающихся

(53 %) используют с этой целью гаджеты. Целью педагогов в этом случае становится обучение студентов умению разделять задачи на приоритетные (важные) и второстепенные (мелкие на 15–20 минут). Знатоки тайм-менеджмента рекомендуют разделять рабочее время по принципу 60 на 40, то есть при планировании оставлять себе свободным 40 %. Это даст возможность грамотно оценить фактическое значение затрачиваемого времени и выделить время для подготовки к новым мероприятиям [10].

33 % от общего числа опрошенных студентов пользуются планингом. Внедрение в студенческую среду планингов как одного из средств тайм-менеджмента проводится под руководством преподавателей кафедры. Современная молодежь живет в очень динамичном ритме, при котором сложно помнить все, полагаясь только на свою память, в этой связи обучающимся предлагается ежемесячно составлять план, в котором отмечаются все аудиторские занятия, задания для самостоятельных работ, общественные мероприятия, личные встречи и др. Таким образом, перед глазами студентов появляется общая картина загруженности на ближайший месяц и наглядно отображается свободное время для личной жизни и увлечений. Использование планинга существенно облегчает жизнь студента, помогает определить список наиболее важных дел на ближайшее время, выделить время для отдыха без ущерба учебному процессу.

Таким образом, обучение студентов принципам тайм-менеджмента, способствует оптимизации процесса обучения в ВУЗе. Основными принципами эффективного управления временем для студентов можно выделить следующие:

- планирование времени с целью управления им;
- развитие самооценки личности, выявление собственных возможностей и ограничений;
- ограничение времени для нахождения в социальных сетях и компьютерных игр;

– выделение приоритетных задач на конкретном временном этапе;

– ежедневное выделение времени для решения второстепенных задач;

– использование современных интернет-технологий в учебном процессе.

В современных условиях подготовка студентов-технологов предполагает максимальную готовность молодых специалистов к вступлению в профессиональное сообщество, к решению возникающих проблем на основе приобретенного учебного и жизненного опыта. Тайм-менеджмент, как совокупность приемов организации времени, позволит студентам с активной жизненной позицией без лишних затрат труда добиваться успехов в учебном процессе, станет основой становления профессиональных компетенций будущего специалиста.

Список литературы

1. Абашев Р.Н., Астафьева Н.Е. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Ч. 3 / Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2012. – 136 с.
2. Архангельский Г.А. Организация времени. – СПб.: Питер, 2006. – 448 с.
3. Архангельский Г. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы: учебное пособие / М.: АйСТ, 2003. – 231 с.
4. Васенин В.А. Российский Интернет и новые технологии в образовании: Докл. на Втором Междунар. конгр. ЮНЕСКО «Образование и информатика». – М., 1996.
5. Зайверт Л. Ваше время в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время: учебное пособие. – М.: Интерэксперт, 1995. – 426 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер с англ. О.И. Шкаратана. – М.: ГУВШЭ, 2000. – 607 с.
7. Каунт Д. Организуй себя. – М.: Юнион-Групп, 2002. – 136 с.
8. Полат Е.С. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Серов Н.К. Время и мы: можем ли мы овладеть искусством пользоваться временем? / Л.: «Лениздат», 1980. – 128 с.
10. Юнусов А.А. Тайм-менеджмент заведующего кафедры // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 99-103.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

¹Плеханова Е.М., ²Лобанова О.Б., ³Казакова Т.В.¹ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева», Красноярск, e-mail: plem9@mail.ru;²Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный
университет», Лесосибирск, e-mail: olga197109@yandex.ru

Для обеспечения достижения положительных результатов по формированию культуры межнационального общения в условиях школы необходимо своевременно проводить мониторинг культуры межнационального общения младших школьников. Показателями культуры межнационального общения выступают когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационный компонент. Средствами мониторинга могут стать методы опроса, анкеты, опросы на выявление типов этнической идентичности, анкеты, позволяющие выявлять этнические стереотипы, ценности, отношения к другим национальностям. Для формирования культуры межнационального общения необходимо комплексное сопровождение определенных методов и форм организации учебного процесса. На основе анализа эмпирических данных выявлен уровень сформированности культуры межнационального общения младших школьников; разработан проект «Дружат дети всей земли», целью которого является включение детей в активное освоение межнационального пространства

Ключевые слова: младший школьник, поликультурность, многонациональность, культура межнационального общения

FORMATION OF CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

¹Plekhanov E.M., ²Lobanova O.B., ³Kazakova T.V.¹Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, e-mail: plem9@mail.ru;²Lesosibirskij Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk,
e-mail: olga197109@yandex.ru

To achieve positive results on the formation of culture of interethnic communication in the school must be timely monitoring of culture of interethnic communication of younger school students. Indicators of culture of interethnic communication are cognitive, emotional-evaluative and motivational components. Monitoring tools can be a research methods questionnaire surveys to identify the types of ethnic identity, questionnaire, enabling the identification of ethnic stereotypes, values, attitudes towards other nationalities. To achieve positive results on the formation of culture of interethnic communication need complex support of certain methods and forms of organization of educational process. Based on the analysis of empirical data revealed the level of formation of culture of interethnic communication of younger school students; developed the project «children are Friends of the whole earth», which aims the inclusion of children in the active exploration of the international space

Keywords: Junior schoolchild, multiculturalism, multiethnicity, culture of interethnic communication

Начало XXI в. характеризуются новыми социокультурными условиями мирового развития. Резко расширились условия взаимосвязи и взаимозависимости, как людей, так и государств, что выражается в процессах формирования планетарного информационного пространства, мирового рынка капиталов, товаров и рабочей силы, в интернационализации проблем техногенного воздействия на природную среду, межэтнических и межконфессиональных конфликтов и безопасности. Прогрессивной частью мирового сообщества осознана и признана ценность гуманистического подхода к этническим проблемам. Проблеме воспитания культуры межнационального общения посвящены посвящено большое количество исследований, среди которых работы З.Т. Гасанова, А.Н. Жолудова, Т.Ю. Бур-

мистровой, Л.Н. Гумилёва, Л.Н. Коган, Л.З. Немировской, И.И. Серовой, К.И. Султанбаевой, Г.Н. Волковым, Р.Т. Гардановым, В.Г. Крысько, В.С. Мухиной, М.Г. Тайчинова и др. авторы на обширном аналитическом и эмпирическом материале подчеркивают важность проблемы формирования культуры межнационального общения на современном этапе.

Культура межнационального общения – совокупность специальных знаний, умений, качеств личности, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах [2: 321]. Культура межнационального обще-

ния в младшем школьном возрасте представляет собой совокупность специальных знаний, умений и адекватных им поступков и действий детей, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей, и зависят от: понимания и осознания своей принадлежности к определённой этнической общности; знаний детей об истории и культуре своего этноса и других национальностей, знаний детей о нормах и правилах взаимодействия с представителями других национальностей; от убеждений и оценочных суждений по отношению к другим национальностям; от желания освоения родной культуры и культуры других этносов.

Педагогику межнационального общения интересует – межгрупповой и межличностный уровни. Основной целью изучения межэтнических отношений в данном русле является их гармонизация, предотвращение межэтнических напряжений и конфликтов в многонациональном коллективе.

Педагогическая политика в Российской Федерации невозможна без учёта объективной данности – многонациональности учебных заведений. Эта политика отражает сосуществование множества национальных культур, каждая из которых – компонент российской цивилизации. Сердцевинной государственного курса является идея о том, что базой обучения и воспитания служат культурная общность и многообразие, где связующим стержнем выступает русская культура.

Для обеспечения достижения положительных результатов по формированию культуры межнационального общения в условиях школы необходимы применение и изучение четких параметров ее проявления.

В качестве показателей культуры межнационального взаимодействия Р.И. Кусарбаев предлагает выделить признаки, сгруппированные по характеру их проявления. Так, автор выделяет две группы признаков: «внешние признаки» и внутренние.

Внешние признаки: интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, культуры, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности.

К внутренним признакам Р.С. Кусарбаев относит:

1. Признаки потребностно-относительного характера: уважение к многонациональному народу России и любовь к Отечеству; ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения челове-

ческой цивилизации; обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств.

2. Признаки этического характера: проявление тактичности, чуткости к человеку; готовность сопереживать, понимать состояния, желания людей, их намерения; формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы.

3. Признаки деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, межнациональные браки; умение оценить успехи людей другой национальности; развитие благородного чувства национальной гордости.

4. Признаки мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; непримиримое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма; ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание принадлежности к мировому сообществу; глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям; дух толерантности к религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения возникающих межконфессиональных конфликтов.

5. Признаки интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учёбы, в быту; отношение и реакция на взгляд, убеждения, идеалы людей другой национальности; реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности [1].

С помощью приведённых показателей можно проследить динамику развития культуры межнационального взаимодействия, а также выбрать, в зависимости от уровня, индивидуальный алгоритм работы со студентом.

На наш взгляд, предложенные автором критерии культуры межнационального общения вполне подходят для изучения в разные периоды развития личности, в том числе и в младшем школьном возрасте.

Именно поэтому, в данной работе, выдвинутые Р.С. Кусарбаевым показатели были взяты за основу разработанных критериев культуры межнационального общения.

Среди них нами были сформулированы следующие:

1. *Знание* сущности и содержания межнациональных отношений в различных их проявлениях: наличие знаний о культуре межнационального общения как сложной системе, знаний об истории и культуре своего этноса и других национальностей,

психолого-педагогических знаний об общепринятых нормах и правилах при взаимодействии с представителями других национальностей, этнопедагогических знаний.

2. *Эмоционально-нравственные характеристики личности*, убеждения и оценочные суждения по отношению к другим национальностям, осознание своей принадлежности к определённой этнической общности;

3. *Действия, поступки*, по отношению к людям других национальностей, мотивация в освоении родной культуры и культуры других этносов.

Перечисленные показатели соотносятся с выделенными нами компонентами культуры межнационального общения: первый показатель ориентирован на обследование *когнитивного компонента*, второй – на диагностику *эмоционально-оценочного компонента*, третий – на исследование *мотивационно-деятельностного компонента*.

Разработанные показатели культуры межнационального общения служат исходными в определении уровней развития исследуемой культуры у младших школьников.

Для выявления состояния культуры межнационального общения у детей младшего школьного возраста были использованы такие методы, как методы опроса и анализ продуктов деятельности. Каждый из методов подбирался с целью изучения конкретного компонента исследуемой культуры испытуемых (табл. 1).

Таким образом, круг политических проблем, относящихся к проблеме межнационального общения, входит составной частью в стратегию модернизации российского об-

разования. Культура межнационального общения – это совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. В связи с этим возникла насущная общественная потребность в организации целенаправленной работы по формированию у детей, молодёжи, населения в целом культуры межнационального общения, воспитания у них патриотизма, дружбы народов, конфессионального взаимоуважения. Что предполагает глубокое методологическое осмысление сложных психолого-педагогических, социокультурных и межэтнических процессов становления современной российской гражданственности, направленность социальных институтов, учебно-воспитательной деятельности школ, средних специальных и высших учебных заведений, общественных движений и сообществ на духовно-нравственное единение народов, формирование в стране высокой культуры межнациональных отношений.

Для выявления уровня культуры межнационального общения нами был проведен констатирующий срез.

Эмпирической базой исследования были учащиеся начальных школ г. Красноярска (120 обучающихся 3 классов). Обозначим школы литерами А и Б.

Анализ результатов диагностики по каждому компоненту культуры межнационального общения по представленным методикам дал следующие результаты.

Таблица 1

Направления и методы на исследование компонентов исследуемой культуры испытуемых

№ п/п	Направления в исследовании	Цель	Методики диагностики
1	Когнитивный компонент культуры межнационального общения	Выявить наличие или отсутствие знаний по проблеме межнациональных отношений в различных её проявлениях.	Проведение опроса: авторская методика анкета в приложении.
2	Эмоционально-оценочный компонент культуры межнационального общения	Осуществить диагностику эмоционально-нравственных характеристик личности, убеждений и оценочных суждений по отношению к другим национальностям, выявить степень осознания своей тождественности с этнической общностью.	Опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.
3	Мотивационный компонент культуры межнационального общения	Определить характер действий и поступков по отношению к людям другой национальности, степень мотивации в освоении родной и иной культуры, выявить наличие или отсутствие этнопедагогических умений и мотивов в овладении этнопедагогическими знаниями.	Проведение опроса: опросник «Типы этнической Идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.



Рис. 1. Опросник 1 методики Г.У. Солдатовой и С.В. школы «А»



Рис. 2. Опросник 1 методики Г.У. Солдатовой и С.В. школы «Б»

В когнитивный компонент показал, что дети очень хорошо знают, к какой национальности они принадлежат, что показало в результате высокий уровень 74% у школы «А» и 78% у школы «Б». Только часть детей не знают, свою национальную принадлежность 26% и 22%. Но при этом, дети не знают истории и культуры своей национальности: школы «А» 31%; школы «Б» 33% (низкого уровня знания). В вопросе о правилах общения с людьми других националь-

ностей школы «А» дети продемонстрировали средний уровень проявления компонента. Так, в школе «А» 49% детей хорошо знают, как общаться с людьми другой национальности, а 36% детей – затрудняются. Примерно такую же картину мы видим в школе «Б» 52% готовы к взаимодействию по правилам и нормам, а 38% не готовы. Ясно, что дети затрудняются в определении общепринятых норм и правил при взаимодействии с людьми разных национальностей (рис. 1, 2).

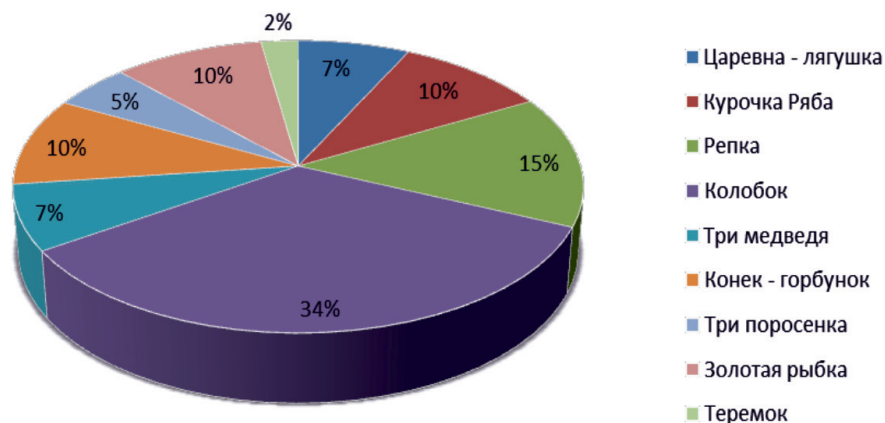


Рис. 3. Структура когнитивного компонента по сказкам школы «А»

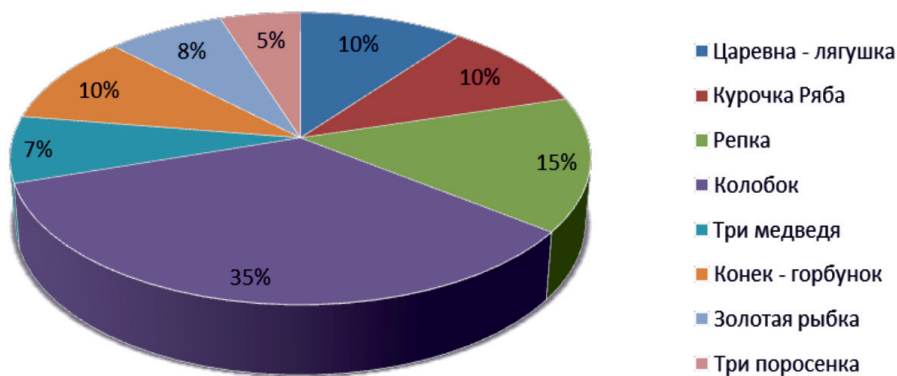


Рис. 4. Структура когнитивного компонента по сказкам школы «Б»

Дополнительно исследовался компонент, который мы использовали с помощью авторской методики, опросника.

Для важности эксперимента был разработан перечень вопросов для детей: Назовите три фольклорные сказки, относящиеся к вашему народу? Назовите трех героев вашего народа (сказочных, национальных и др.) Знаете ли вы что такое «национальная гордость»? Приведите несколько примеров. Перечислите какие традиционные праздники и обряды вы знаете? Как вы считаете, в чем причина возникновения межнациональных конфликтов?

Анализ результатов проведенного опроса показал, что уровень знаний детьми русских народных сказок, высокий. Все дети обоих классов назвали 5 сказок русского народа. При этом в школе «А» (экспериментальном) классе, было 2 мальчика (10,5%) по национальной принадлежности принадлежащих осетинской и армянской национальности. Они также написали сказки рус-

ского народа, а сказок своего народа дети не могли вспомнить. Аналогичную картину мы наблюдали в контрольном классе, где был один мальчик узбек по национальности, написавший сказки русского народа и затруднившийся написать сказки своего народа. Важно отметить, что ряд детей написали вместо русских народных сказок, авторские сказки, что также свидетельствует о низком уровне проявления данного критерия (рис. 3, 4).

Таким образом, результаты опроса показали, что в школе «А» 73% детей имеют высокий уровень по когнитивному компоненту, 27% детей низкий уровень. В школе «Б» – 77% высокий уровень, а 23% низкий.

Акцентируя внимание на анализ результатов по вопросу «Национальный герой твоего народа», мы наблюдаем, что у детей возникло затруднение в понимании того, кто им может быть. Так, в ответах детей мы выявили, что среди национальных героев их народа присутствуют: Колобок,

Конек-горбунок, дед, золотая рыбка, три поросенка, Дюймовочка и др. И лишь 15 % детей в школе «А» и 18 % понимают, что национальный герой – это богатырь, сильный мужественный защитник Родины, который может служить нравственным примером, символом мужества и национального достоинства. В целом, это свидетельствует о низком уровне проявления по критерию когнитивный (рис. 5, 6).

Таким образом, в школе «А» по данному вопросу 75 % детей показали низкий уровень проявления по критерию когнитивный, а школе «Б» – 72 % детей показали низкий уровень.

Затруднения вызвали задания, связанные с определением содержания терминов «национальность», «нация», «национальная гордость», «культура межнационального общения» и раскрытием причин межэтнических конфликтов; респондентов не дали правильных ответов ни на один вопрос.

У учащихся школы «А» понятие «национальной гордости» понимается как «патриотизм» и «гордость за Родину» (52, 7 % детей), что свидетельствует о высоком уровне проявления когнитивного критерия по данному вопросу. При этом, 21 % не знакомы с понятием «национальная гордость» и 26,3 % детей не ответили на этот вопрос, что можно считать низким уровнем проявления критерия когнитивный – 47, 3 % детей. А в школе «Б» 60 % учащихся достаточно хорошо знакомы с понятием «национальная гордость». 33 % и 27 % учащихся ответили, что национальность – это гордость за свою страну. И 21 % детей понима-

ют понятие гордость как патриотизм 21 % и 19 % опрошенных ответили, что не знают.

Анализ результатов по вопросу «национальные, обрядные праздники» показал, что дети обоих классов назвали 6 праздников: «День Победы», «Масленица», «Пасха», «Иван Купала», «8 марта» и «23 февраля». Учащийся школы «А», принадлежащий к узбекской национальности, указал свой национальный мусульманский праздник «Курбан Байрам». В двух классах половина детей затруднились ответить на заданный вопрос и ответили «не знаю». Данные представлены на рис. 7 и 8.

Анализ диаграммы показал, что дети не разграничивают понятия национальный и государственный праздники. В число знакомых праздников учащиеся отнесли: 8 марта, Пасха и 23 февраля (см. рис. 9). А 31 % детей в школе «А» и 38 % детей в школе «Б», затруднились ответить на предложенный вопрос. Это свидетельствует о низком уровне проявления культуры межнационального общения по критерию «когнитивный».

Таким образом, по «когнитивному компоненту» в школе «А» 31,4 % детей показали высокий уровень по данному критерию. 35,4 % средний и 33,2 % – низкий, что наглядно представлено на рис. 9.

В школе «Б» на высоком уровне по данному критерию 46,6 % детей, на среднем 34,2 %, и на низком 19,4 % детей (рис. 10).

Следовательно, важно организовать целенаправленную работу к приобщению детей к фольклору, культуре, традициям других национальностей.

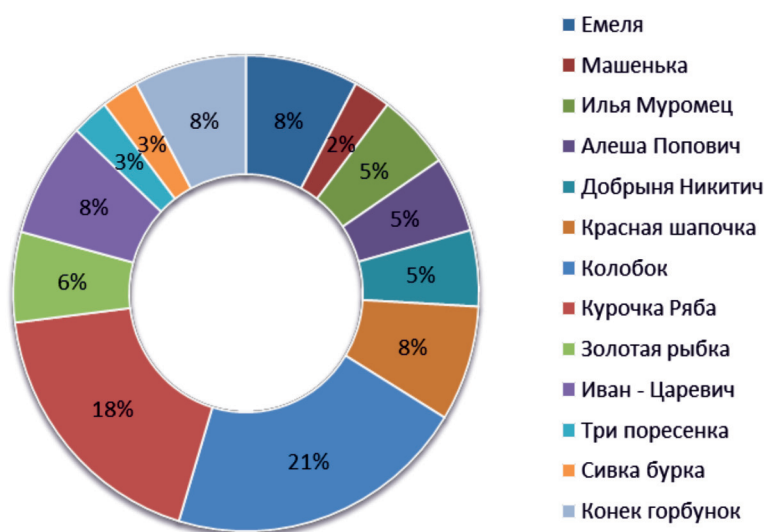


Рис. 5. Структура когнитивного компонента по сказочным героям школы «А»

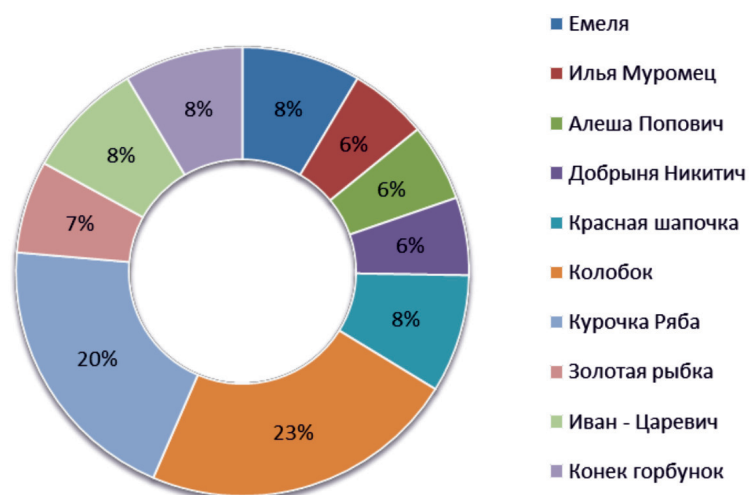


Рис. 6. Структура когнитивного компонента по сказочным героям школы «Б»

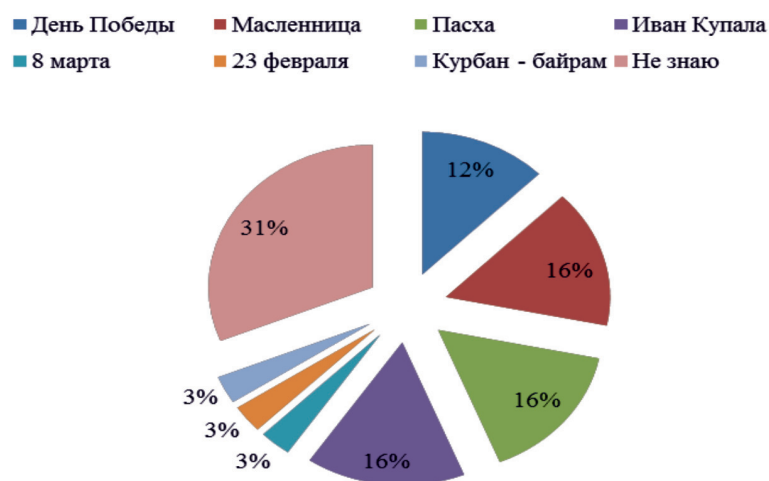


Рис. 7. Структура праздников по школе «А»

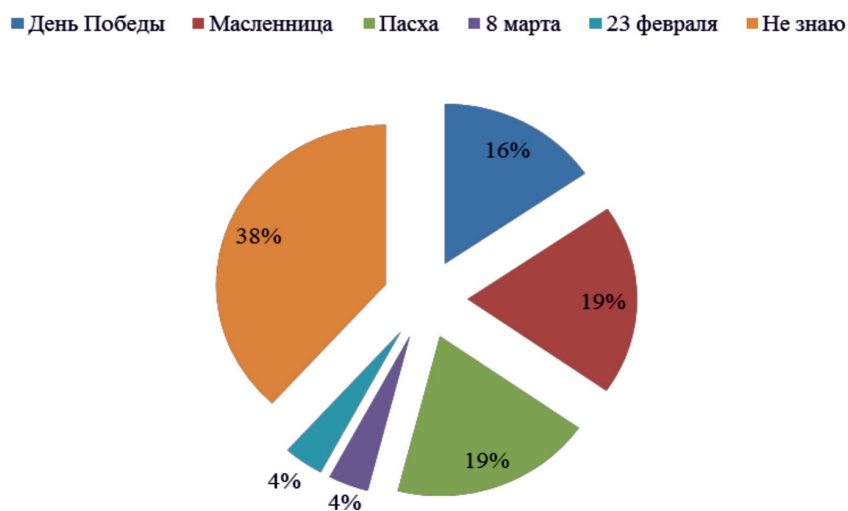


Рис. 8. Структура праздников по школе «Б»

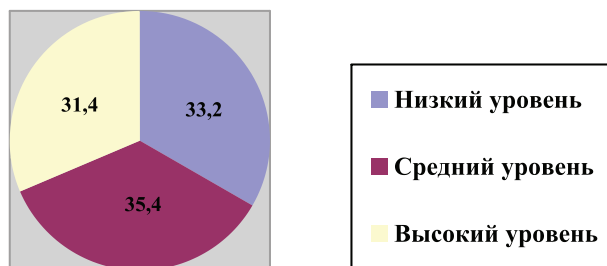


Рис. 9. Уровни когнитивного компонента в школе «А»

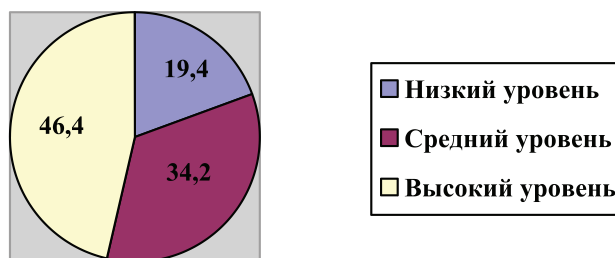


Рис. 10. Уровни когнитивного компонента школе «Б»



Рис. 11. Мотивационно-деятельностный компонент методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой школы «А»

Анализ результатов по «мотивационно-деятельностному» критерию показал следующие результаты: в приоритете у детей остается культура своего народа. Дети стремятся узнать о культуре своей национальности что-либо новое: школа «А» – 68%; школа «Б» – 72%. Тогда как о культуре других национальностей только 47% и 51% опрошенных хотели бы узнать что-то новое (рис. 11, 12).

Дети стараются быть толерантными с людьми других национальностей: 70% – детей в школе «А», 75% детей из школы «Б».

Чуть больше половины детей хотят поддерживать отношения со сверстниками других национальностей: 56% – школа «А», 58% – школа «Б».

Таким образом, анализ результатов по критерию «мотивационно-деятельностный» показал, что в школе «А» 62,25% уча-

щихся имеют высокий уровень его проявления, в школе «Б» – 62%. Средний уровень 24,5 в школе «А» и 27,75 в школе «Б».

Низкий уровень по данному критерию – 13,25% в школе «А» и 10,25% в школе «Б».

Исходя из результатов диаграммы, мы наблюдаем, что дети уважают представителей других национальностей и другой культуры.

На вопрос «Вызывает ли у тебя чувство дискомфорта пребывание в многонациональном коллективе, большее количе-

ство учащихся в обоих классах ответили «иногда» и «да»: школа «А» – 79%; школа «Б» – 81%.

В школе «А» – 64%; в школе «Б» – 63% учащихся отметили, что стараются избегать контактов с людьми других национальностей.

Все это говорит о том, что дети рассматривают межнациональную среду как враждебную, некомфортную, чужую, что свидетельствует о низком уровне проявления критерия «эмоционально-оценочный».



Рис. 12. Мотивационно-деятельностный компонент методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой школы «Б»

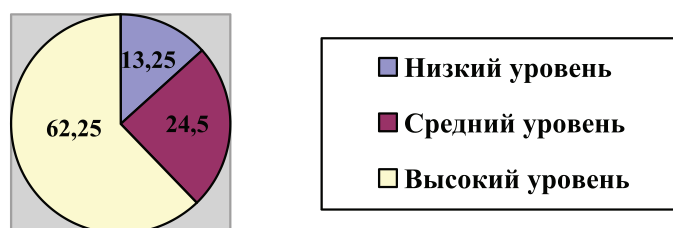


Рис. 13. Уровни мотивационно-деятельностного компонента школы «А»

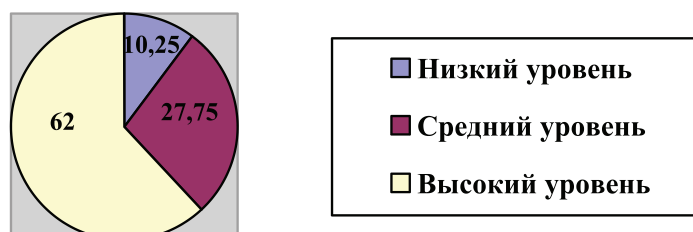


Рис. 14. Уровни мотивационно – деятельностного компонента школы «Б»



Рис. 15. Эмоционально-оценочный компонент методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой в школе «А»

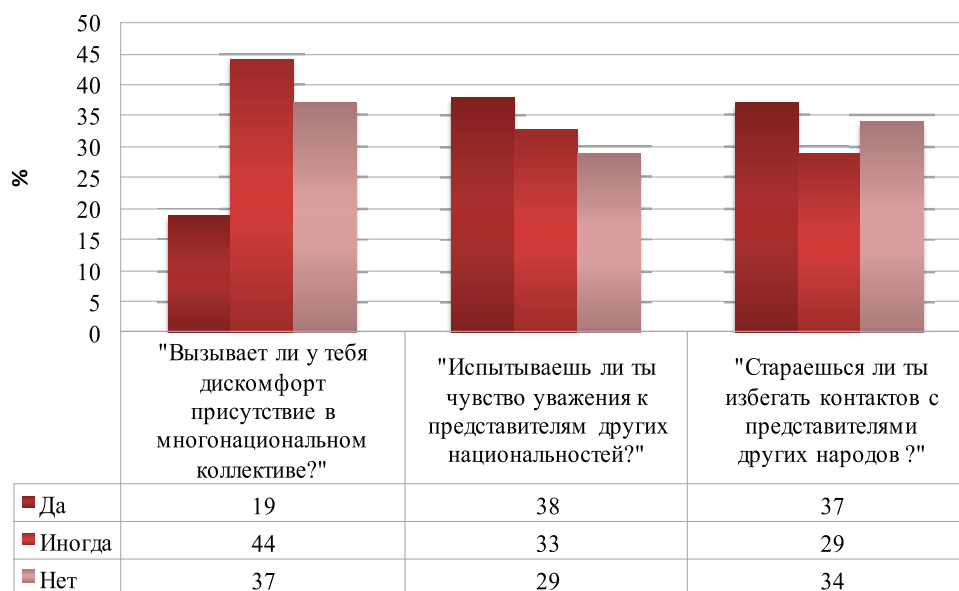


Рис. 16. Эмоционально-оценочный компонент методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой в школе «Б»

При этом важно, что 75% опрошенных испытывают чувство уважения к людям других национальностей.

Таким образом, по «эмоционально-оценочному» критерию были выявлены следующие результаты, по данным которых наблюдаются уровни проявления в школе «А»: высокий – 33,3%, средний – 38,3%, низкий – 28,3%. В школе «Б»: высокий – 31,3%, средний – 35,4%, низкий – 33,3%.

Это свидетельствует о том, что детям необходима помощь в организации и взаимодействии. Они испытывают страх, трево-

гу и неудобства в общении с людьми других национальностей.

Таким образом, проведенный констатирующий срез показал, что культура межнационального общения младших школьников на достаточно низком уровне, что отражается в знании культур, традиций других народов, взаимодействиях с людьми других национальностей, в неготовности совершать межкультурную коммуникацию.

Все это требует целенаправленной, специально организованной работы по формированию культуры межнационального общения у младших школьников.

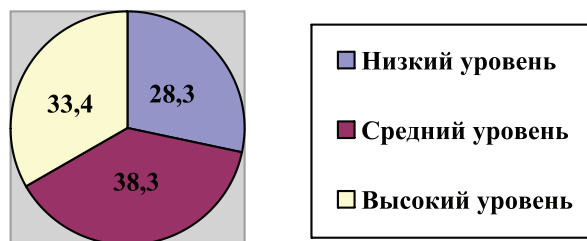


Рис. 17. Уровни «эмоционально-оценочного» компонента в школе «А»

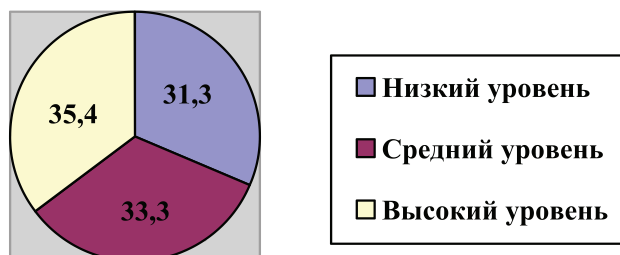


Рис. 18. Уровни «эмоционально-оценочного» компонента в школе «Б»

Сибирский регион отличается высокой численностью представителей разных национальностей. Так, Красноярский край является многонациональным регионом, на котором проживают татары, азербайджанцы, армяне, украинцы, киргизы, таджики.

Министерство образования края приводит следующие цифры: многонациональными в красноярских школах сегодня являются 73% классов, среди них наиболее многонациональны как по составу, так и по количеству наций являются начальные классы (80%). Дети «новых мигрантов», особенно младшего возраста, испытывают существенные трудности адаптации в инокультурной школьной среде.

Одним из важнейших факторов дезадаптации является плохое знание русского языка. Данный фактор не только препятствует успешному освоению школьниками предметов, но и осложняет общий фон межэтнического общения как педагогов с учащимися разной национальной принадлежности, так и самих школьников между собой. Именно поэтому сегодня следует уделять особое внимание вопросам культуры межнационального общения, которая закладывается в раннем школьном возрасте.

При этом важной составляющей современного подхода к вопросам организации образовательной и воспитательной

деятельности с детьми является интерактивность, когда ученик становится субъектом образовательной и воспитательной деятельности, ставит проблемные вопросы, цели, предлагает пути решения выдвинутых проблем и т.д.

Все это указывает на то, что оптимальным средством для повышения культуры межнационального общения младших школьников может стать организация проектной деятельности.

Так, нами был разработан проект «Дружат дети всей земли», целью которого является включение детей в активное освоение межнационального пространства. Проект рассчитан на один учебный год с сентября по май.

Исходя из цели проекта, мы выделили следующие задачи: изучение культуры других народов; расширенное представление о родной стране, о своей национальной принадлежности; сопоставление традиций разных национальных культур; развитие культуры межнационального общения; обогащение литературного опыта путем знакомства с народными литературными произведениями (сказки, легенды, стихи); воспитывать интерес к людям другой национальности.

В связи с целью и задачами мы поделили проект на III этапа, к каждому из которых сформирована цель, задачи и содержание.

Таблица 2

Характеристика этапов проекта по формированию культуры межнационального общения

Этапы	Название	Содержание
1	2	3
I этап	ознакомительно-информационный	Сбор информации, где дети узнают, к какой национальности принадлежат их одноклассники. Этап рассчитан на два урока. Цель – сконцентрировать внимание детей на знание о других национальностях. Задачи: собрать и проанализировать информацию о разных национальностях, об этнической самобытности отдаленных народов, о традициях, местах расселения и т.д. У детей сформируется эмоционально-положительное отношение к национальному многообразию планеты, сформируется познавательный интерес, который позволит начать погружение в национальную культуру разных народов. Продуктом являются мини-проекты о национальностях, представители которых есть в классе и защищают проекты. В экспериментальном классе были ученики узбекской, армянской, осетинской и русской национальности.
II этап	Погружение (основной)	Цель – ознакомиться с культурой, традициями, обычаями фольклором, выдающимися людьми, представителями разных народов. Для достижения цели на данном этапе были поставлены следующие задачи: 1. Разработать патриотический уголок. Детям можно предложить следующие названия: «Моя многонациональная Сибирь» или «Моя новая малая Родина». - Уголок родного края, где дети соберут информацию о своей малой Родине. - В уголке помещаются следующие информационные стенды 1. Приветствие на других языках. 2. Иллюстрации знаменитых мест малой родины детей, с изображением национальных костюмов других народов, их быта, привычно города деятельности, отдельных традиций. 3. Географическая карта с обозначением малой родины детей. 4. Собрание подвижных народных игр. 5. Народные музыкальные инструменты. 6. Традиционные национальные блюда. 7. Приветствия на других языках. 8. «Народные игрушки». Этап строится как недели погружения в культуру того или иного народа. В течение месяца все дети в классе готовят материалы о традициях, собирают фольклор, ищут карты с расположением стран, выдающихся людей, представителей данного народа, и, что самое важное, разучивают фразы приветствия и прощания, вежливые слова на языке народа, погружение в культуру которого проходит в данный момент. Народное творчество позволяет детям в доступной форме осмыслить язык своего народа, его нравы и обычаи, черты характера. Произведения народного творчества, национальные по форме, несут в себе много общего, а образы сказок других народов перекликаются друг с другом. Народные сказки, песни, игры доступны детям и имеют большое воспитательное значение, заключающееся в формировании любви и уважения к другим национальностям.
III этап	Рефлексивный (заключительный) этап	Масштабное мероприятие, где каждый участник и исполнитель проекта выступит в роли носителя той или иной национальной культуры. Так, на наш взгляд, праздник «Дружат дети всей земли», построенный в по типу перформанса и основанный на принципах интерактивности, позволит детям закрепить знания о национальной культуре разных народов, и на присвоить данные знания как ценность (осознание ценностей). Содержанием мероприятия станут: песни на языке народов, национальные танцы, представители которых есть в классе; мастер-классы по изготовлению простейших национальных блюд. Обязательной частью данного праздника будут являться костюмы (или элементы костюма), подготовленные участниками проекта. На празднике обязательным компонентом станет приветствие всех участников на и повторение вежливых слов (пожалуйста, спасибо, извините и пр.) на языке другого народа. Одним из рефлексивных элементов станет игра «Путешествие в незнакомый город». Детям предлагается отправиться в воображаемое путешествие по незнакомому городу в чужой стране. «Представьте себе, что вы завтра выезжаете в незнакомый город в другую страну, где все говорят на незнакомом вам языке. Вам необходимо найти нужное заведение, например, магазин, аптеку, парикмахерскую, кафе, а вы не можете прочитать вывески, так как не знаете языка. Как быть? Предложите свои варианты выхода из этой ситуации».

Окончание табл. 2

1	2	3
		Дети должны пошагово объяснить, свои действия, что и укажет на уровень понимания ими культуры межнационального общения. Так, они должны будут выполнить следующее: Прочитать о стране, городе. Выяснить, где она находится. Выяснить язык общения. Подготовить элементарные фразы, или отдельные слова на данном языке. Узнать особенности национальной кухни. Выдающихся представителей, которыми гордится эта страна. Особенности быта, чтобы не попасть в трудную ситуацию (религиозные традиции, особенности одежды и пр.). Если команда детей справляется с заданием, это свидетельствует о высоком уровне понимания культуры межнационального общения. Завершение праздника мы видим в исполнении старой детской песни Д. Львова «Дружат дети всей земли»

Таким образом, организованная подобным образом проектная деятельность детей по изучению национальных культур может способствовать повышению культуры межнационального общения младших школьников. Для обеспечения достижения положительных результатов по формированию культуры межнационального общения в условиях школы необходимо своевременно проводить мониторинг культуры межнационального общения младших школьников. Показателями культуры межнационального общения выступают когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационный компонент. Средствами мониторинга могут стать методы опроса, анкеты, опросы на выявление типов этнической идентичности, анкеты, позволяющие выявлять этнические стереотипы, ценности, отношения к другим

национальностям. Для обеспечения достижения положительных результатов по формированию культуры межнационального общения необходимо комплексное сопровождение определенных методов и форм организации учебного процесса. Такой формой может выступать проект, который включит детей в активное освоение межнационального пространства.

Список литературы

1. Кусарбаев Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: дисс. ... к.п.н. – М., 2001. – 216 с.
2. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дисс. ... к.п.н. – Казань, 2010
3. Назаренко Н.Н. Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в полиэтнической образовательной среде: дисс. ... к.п.н. – Ставрополь, 2011. – 229 с.

УДК 376.3

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Садвакасова Н.А.

*Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда,
e-mail nurkul.sadvakasova@mail.ru*

В данной статье описано содержание коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом, даны виды работ по формированию навыков общения, по развитию фонематического слуха и понимания речи, также развитие активной речи. Также говорится о том, что работа должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в восприятии детей. Педагогу необходимо чередовать фазы психической нагрузки и двигательной активности. Также для детей с нарушенным интеллектом рекомендуется проводить занятия с помощью различных форм работы. Поставлена цель педагогов в работе с этими детьми, которой явилось содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Поэтому к педагогам предъявляются особые требования: всегда и везде соблюдать интересы учащихся; защищать интересы учащихся; работать единой командой, не разделяя обучение и уход; работать в сотрудничестве с родителями.

Ключевые слова: речь, речевая коммуникация, интеллект, навык, фонематический слух

FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION HAVE SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Sadvakassova N.A.

Karaganda State University Academician E.A. Buketov, Karaganda, e-mail nurkul.sadvakasova@mail.ru

This article describes the contents of correctional work for the formation of speech communication at the primary school children with intellectual disabilities are given jobs to build communication skills, development of phonemic hearing and speech understanding, the development of active speech. It is also said that the work should take into account the individual characteristics of children in this category and taking into account the integrated approach in the perception of children. The teacher is necessary to alternate phases of mental stress and physical activity. Also for children with intellectual disabilities is recommended to conduct classes with the help of various forms of work. The goal of teachers to work with these children, which was the promotion of the child's personality, his psychological defense and education trust in the world. Therefore, the teachers are special requirements: it is always and everywhere to respect the interests of the students; to protect the interests of students; work as a team, not sharing learning and care; work in partnership with parents.

Keywords: speech, speech communication, intelligence, skill, phonemic hearing

Дети с нарушениями интеллекта в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей. Речь у ребёнка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех её компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с ограниченными возможностями в развитии речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штам-

пов в использовании одних и тех же речевых конструкций [1].

Развитие и совершенствование навыков общения у ребенка, с нарушенным интеллектом на разных этапах жизни – от рождения до взрослости – требует от педагогов, психологов, родителей много внимания и терпения. Педагоги и родители должны вести усиленное наблюдение за его поведенческими и речевыми реакциями во всех видах деятельности, чтобы помочь и направить развитие коммуникативных навыков.

С умственно отсталыми детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией. С ними надо больше разговаривать, называя действия, которые производятся. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружению.

Общение – это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает

также умение слушать и понимать, умение наблюдать очередность в разговоре, умение связывать и поддерживать беседу.

На коррекционных занятиях ребенок должен учиться не только говорить, но и слушать слова других людей. Ему всегда следует давать время на ответ. Прежде чем приступить к занятиям, необходимо подробно проанализировать, что к настоящему моменту ребенок уже умеет делать и начинать обучение с того уровня, который ему более всего подходит.

Особое значение для организации любых занятий имеют: индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, учитывающий особенности развития каждого ребенка; комплексный подход к восприятию (следует стимулировать все действующие сенсорные системы); психодинамическая разгрузка (чередование фаз психической нагрузки и двигательной активности); размытость границ между обучением и повседневной жизнедеятельностью.

Цель педагогов в работе с этими детьми – содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Поэтому к педагогам предъявляются особые требования: всегда и везде соблюдать интересы учащихся; защищать интересы учащихся; работать единой командой, не разделяя обучение и уход; работать в сотрудничестве с родителями.

Основной формой работы по развитию коммуникативных навыков являются занятия, проводимые в игровой форме, на которых ведущая роль принадлежит учителю.

Игра является основной формой деятельности, через которую осуществляется процесс обучения умственно отсталого ребенка в школе. Усвоение детьми знаний, приобретение умений в игровой форме происходит гораздо лучше. Играя, дети учатся следовать правилам, постигать социальные отношения, учатся переносить неудачи, переживать успех. Игра предоставляет свободу в принятии самостоятельных решений, она способствует концентрации ребенка в течение продолжительного времени, это развлечение и расслабление, она вносит разнообразие в школьные будни, наконец, игра – это удовольствие для детей.

Игра – основной вид деятельности ребенка. Через игру он познает окружающий мир, в игре развивается его речь. Игра способствует развитию памяти, внимания, сообразительности, формированию личности ребенка, его общению и социализации в обществе.

Обучение ведется в игровой форме, наиболее доступной для детей с нарушениями

интеллекта вне зависимости от возраста. Вся работа осуществляется на основе предметно-практической деятельности, дающей возможность познать объект, используя все анализаторы, вызывающей у детей необходимость оперировать различными предметами и игрушками, обыгрывать действия с ними.

При проведении игр с умственно отсталыми детьми учитель должен быть их активным участником. Он направляет ход игры и через неё воспитывает и обучает детей. С умственно отсталым ребенком нужно все время общаться, развивая его наблюдательность, подражательность, внимание, память и речь. Не стоит давать ребенку много игрушек для самостоятельной игры, гораздо ценнее проводить с ним совместные игры.

Играя с куклой надо дать ей легкое для произношения имя. Называя части тела, лица куклы, необходимо сопоставить их с частями тела и лица ребенка. При этом надо неоднократно возвращаться к повторениям. Играя с куклой, можно расширить познания ребенка, включая окружающие предметы, знакомя его с их цветом, формой, величиной [2].

В работе по формированию навыков общения у детей, имеющих нарушенный интеллект, можно использовать данные виды игр:

1. Подвижные игры. При организации подвижных игр следует учитывать необходимость смены игр – оживленных спокойными и наоборот. Важно принять во внимание предшествующее игре состояние ребенка. После малоподвижного занятия надо организовать более подвижную игру. В ходе самой игры необходимо чередовать моменты движений и отдыха. В связи с тем, что для умственно отсталых детей школьного возраста нет специально подобранных подвижных игр, учителю надо использовать игры для дошкольников и приспособить эти игры для детей с умеренной степенью умственной отсталости. Чем меньше возраст школьников, тем проще должны быть движения в игре.

2. Пальцевые игры. Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают совершенно особое место среди детских игр. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и очень близка к моторной речевой зоне. Этим объясняется стимулирующее воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие ребенка. Пальцевые игры оказывают также заметное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку

сформировать образ «телесного Я», приобрести навыки невербального общения.

Учитывая влияние движений пальцев рук на деятельность головного мозга, т.е. на стимуляцию развития психических функций, особенно речевых, рекомендуется в каждое занятие по развитию речи для детей с нарушениями интеллекта вводить пальцевые игры.

Умственно отсталый ребенок не умеет играть, его нужно научить этому, поиграть с ним. Игры с ладошками, пальчиками помогают организовать и привлечь к себе как отдельных детей, так и всю группу. Такие игры дети хорошо воспринимают и с удовольствием в них играют.

3. Сюжетные игры. Обучая ребенка сюжетной игре, надо начинать с таких игрушек, которые могут заинтересовать ребенка. Это главным образом легко приводимые в движение игрушки.

В занятиях по развитию навыков общения могут использоваться сюжетные игры: «Одеваем куклу», «Накормим куклу», «Кукла идет гулять» и др. В игре «Накормим куклу» должен точно повторяться процесс обеда самого ребенка. Эта игра может быть в различных вариантах, например, «Мы кормим куклу», «Кукла пришла в гости». Но при всех вариантах названий игры и её проведения процесс пользования столом и посудой должен оставаться неизменным. Когда дети будут хорошо знать предметы, связанные с питанием, в порядке игры можно что-либо менять и усложнять её.

4. Дидактические игры. Дидактическая игра широко используется учителем в работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта главным образом как игра обучающая. Не менее важна дидактическая игра и как средство воспитания. Она способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на различных занятиях.

Применение дидактических игрушек требует от педагога тщательного обдумывания возможностей детей и способов использования каждой игрушки. Обучая игре, педагог играет с каждым ребенком в отдельности, а затем и со всеми вместе. После многократного повторения дети начинают играть самостоятельно.

5. Ролевые, сюжетно-ролевые игры. В процессе ролевых игр дети воссоздают цепочки игровых действий, связанных с определенной ролью. Примерами таких игр могут быть игры «Врач», «Учитель», «Мама».

Сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сю-

жетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми.

6. Театрализованные игры. Эти игры предполагают наличие сцены и зрителей: режиссерские игры (ребенок разыгрывает свой собственный сюжет, выступает в роли и режиссера и актера); игры-драматизации (ребенок играет в соответствии с ролью, имитирует движение персонажей), например: «Репка», «Теремок» и др.); кукольный театр (ребенок передвигает фигурки плоскостного, пальчикового, кукольного театра в соответствии с ролью; теневой театр).

Театрализованные игры и упражнения обогащают ребенка знаниями, правилами поведения, стимулируют формирование потребностей во взаимодействии с окружающими людьми [3].

Развитие общения у умственно отсталых детей происходит в предметно-практической деятельности:

1. Работа с картинками и картинами. Прекрасным пособием по развитию речевой коммуникации служат картины и картинки. Работа с картинками начинается после того, как дети уже знают ряд предметов и их названия. Картинки могут изображать хорошо знакомые предметы: животных, детей, взрослых, их действия. Они подбираются таким образом, чтобы их можно было соотносить с окружающей обстановкой.

2. Экскурсии и прогулки. Важное значение в развитии коммуникации имеют экскурсии на природу, в общественные места (в магазин, на почту), а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильном приготовлении пищи, уборке квартиры. При этом все предметы и действия следует обязательно обозначать словами, жестами, мимикой.

Дети многое узнают об окружающем мире и учатся общению во время прогулок и экскурсий. Необходимо только помнить, что прогулка совершается с детьми, имеющими нарушения интеллекта и поэтому цель прогулки должна быть ясной, объем новых знаний должен быть ограничен. Целевые прогулки, как правило, надо начинать с ближайшего окружения: знакомство с двором или частью двора, прогулка в сад, по улице и т.д.

Содержание целевой прогулки меняется в зависимости от времени года. После окончания прогулки проводится итоговая беседа о том, что дети видели и что узнали. При этом беседа охватывает основную цель прогулки. Во время целевых прогулок собирается необходимый иллюстративный материал: ветки деревьев, листья, цветы и т.п. Этот материал используется для украшения класса или в качестве пособия – например,

для наблюдения за распусканием почек. Во время прогулки детей знакомят с территорией школы, с улицей, садом, рекой, полем, лесом и т.д.

Зимой дети наблюдают снег и снежинки, замерзание воды в лужах – образование льда; весной – таяние снега, образование луж и ручейков. Целевые прогулки приучают детей к взаимопомощи, организованности, вниманию друг к другу, способствуют развитию наблюдательности, внимания и памяти [4].

3. Развитие фонематического слуха. Работе по развитию у умственно отсталых учащихся фонематического слуха предшествует формирование у них умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности. На экскурсии, во время прогулки учитель предлагает детям послушать шуршание листьев под ногами, шелест падающей листвы, передать его звуками: «Ш-ш-ш». Необходимо слушать и различать голоса птиц, животных, различать звуки транспорта. Можно провести игру «Кто услышит больше звуков?», или «О чем говорит улица?».

4. Развитие понимания речи. Развивая вербальное общение, необходимо решать одновременно две задачи: развивать у детей понимание речи и формировать у них навыки активного использования её в коммуникативных целях. При этом развитие пассивной речи, т.е. понимание, опережает становление активной речи.

Для развития у ребенка понимания речи требуется: взаимодействие ребенка с объектами: другим лицом, предметами; выполнение словесных поручений взрослого; понимание речи как акта общения, ее активное восприятие и ответ.

Инициатива такого общения должна исходить от взрослого. Однако, ребенок в процессе общения не пассивен – наоборот, восприятие речи является активным процессом. У детей с умственной отсталостью знания об окружающем мире и предметах оказываются обедненными, поверхностными, а часто совсем отсутствуют. Поэтому развитию понимания речи необходимо придавать большое значение на протяжении всего обучения. Понимание речи у детей с нарушениями интеллекта развивается при активном участии взрослых. В разговоре с детьми следует употреблять простые, понятные им слова. Предложения нужно строить просто и правильно, произносить их медленно и отчетливо.

5. Развитие активной речи. Чем бы ни занимался ребенок, необходимо обращать внимание на его речь. Речь формируется в деятельности, в неразрывной связи

с остальными психическими процессами. Нужно, чтобы ребенок старался рассказывать, что он делал, что видел и т.д. Объясняя ребенку смысл новых слов, можно вводить в свою речь новые слова, проследив за их правильным употреблением и произнесением. Постепенно новые слова войдут в активную речь ребенка, обогатив ее, облегчив общение с окружающими. Ребенок сможет пользоваться речью для получения новой информации.

В дальнейшем учитель должен формировать речевую деятельность ребенка, обучая его правильному построению фразы. С этой целью организуются беседы на основе проведенных экскурсий, в процессе наблюдений и т.д. Таким образом формируется диалогическая речь, умение отвечать, спрашивать, выслушивать указания, советы учителя.

6. Беседа как метод обучения общению. Важную роль в общении играет беседа – совместное обсуждение материала с педагогом. Обсуждать можно план будущей или итоги выполненной работы, результаты наблюдений, сделанных учащимися во время экскурсии. Беседу можно использовать для закрепления знаний и для осмысления учащимися нового учебного материала.

В беседу с учащимися помимо вопросов «кто?», «что?» и т.д., требующих простой констатации фактов или событий, следует обязательно включать вопросы «зачем?», «почему?», что способствует образованию элементарных причинно-следственных связей.

7. Рассказ как метод обучения общению. Рассказ педагога всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами учащихся, что способствует преодолению трудностей, возникающих при усвоении знаний.

Чтобы воспитанники могли воспринимать учебный материал со слов педагога, к рассказу как методу обучения предъявляются следующие требования.

– Объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для детей данного года обучения.

– Новый материал следует связывать с уже имеющимися у учащихся знаниями, особенно с теми, которые были получены на основании собственного практического опыта или наблюдений.

– Время рассказа должно быть непродолжительным.

– Рассказ должен быть ясным, четким и эмоциональным.

– Речь педагога должна быть правильной, простой, без непонятных детям выражений.

Сопровождение рассказа педагога действиями игрушечных персонажей, взятых из жизни, оживляет рассказ и привлекает внимание детей.

Разучивание стихов, потешек и песен занимает важное место в развитии речи умственно отсталого ребенка. В процессе разучивания тренируется его память, развивается речь. В начале обучения стихотворения, песни, разучиваемые детьми, должны быть небольшими и простыми по содержанию [5].

Таким образом, коррекционная работа по формированию речевой коммуникации у детей младшего возраста с нарушенным интеллектом должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в восприятии детей. Педагогу необходимо чередовать фазы психической нагрузки

и двигательной активности. Также для детей с нарушенным интеллектом рекомендуется проводить занятия с помощью следующих форм работы над коммуникативными навыками: игровая деятельность; предметно-практическая деятельность; обучение вербальному общению (речи).

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». – М.: Смысл: ACADEMIA, 2005. – 365 с.
2. Сильвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представлений о своих возможностях. – М., 1998. – С. 18.
3. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1994. – 288 с.
4. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М.: «Академия», 2000. – 219 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Минск, 2006. – 239 с.

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

¹Степанова О.А., ¹Ермоленко М.В., ¹Золотов А.Д., ²Козтаева У.П., ¹Касымов А.Б.

¹РГП на ПХВ Семипалатинский государственный университет имени Шакарима,
Семей, e-mail: aug11@mail.ru;

²РГП Национальный ядерный центр Республики Казахстан, Курчатова

В статье рассматривается опыт организации научно-исследовательской работы магистрантов (НИРМ) технических специальностей в области энергетики научно-педагогической формы обучения со сроком обучения 2 года (4 семестра). Подробно показана структура методических указаний по проведению научно-исследовательской работы магистранта. Имеются требования к научной работе магистранта. Рассмотрены цель и задачи семестровых научно-исследовательских работ магистрантов, а также формы и методы их контроля. Отмечена важность выполнения данного вида работы строго по графику в целях дальнейшего своевременного выполнения и защиты диссертации. Уделено внимание планированию научно-исследовательской работы и продемонстрировано, какие виды работ требуется включить для данной специальности. Показаны критерии оценки выполняемых работ по семестрам. Критерии оценки представлены в удобной табличной форме.

Ключевые слова: магистратура, научно-исследовательская работа магистранта (НИРМ), критерии оценки, магистерская диссертация

ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF MASTER'S STUDENTS

¹Stepanova O.A., ¹Yermolenko M.V., ¹Zolotov A.D., ²Koztayeve U.P., ¹Kassymov A.B.

¹RSE on REM Semey State University after Shakarim, Semey, e-mail: aug11@mail.ru;

²RSE National Nuclear Center of Republic of Kazakhstan, Kurchatov

Experience of organization of scientific and research work of master students (SRWM) of technical specialties in the field energetics of scientific and pedagogic form of education with a period of study equal to 2 years (4 semesters) was considered in the paper. Structure of methodological guidelines for conducting the scientific and research work of master student was shown in detail. There are requirements for scientific work of master student. Aim and tasks of semester scientific and research work of master students as well as forms and methods of their control were considered. The importance of performing this type of work according to the schedule in order to further timely implementation and defense of the thesis was noted. Attention was paid to planning of scientific and research work and it was demonstrated what kind of work is necessary to include for this specialty. Criteria for evaluating the work performed by semesters were shown. Evaluation criteria are presented in convenient tabular form.

Keywords: master's degree program, scientific and research work of master's student (SRWM), evaluation criteria, master's dissertation

Одной из обязательных составляющих в подготовке магистров научно-педагогического направления является научно-исследовательская работа магистрантов (НИРМ), которая направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Семестровая НИРМ проводится на протяжении всего периода обучения (4 семестра) и выполняется в рамках утвержденной темы магистерской диссертации. Поэтому магистранты, которые не выполнили НИРМ в необходимом объеме и не защитившие отчеты не допускаются к защите диссертации. Научно-исследовательская работа предусматривает овладение обучающимися научно-исследовательской деятельностью в соответствии с требованиями ГОСО [1].

От того насколько качественно и планомерно будет проводиться данный вид работы, будет зависеть результативность графика

выполнения магистерской диссертации. Поэтому имея определенный опыт в подготовке магистрантов научно-педагогического направления с учетом специфики проводимых исследований и использования в качестве экспериментальной базы филиалов кафедры на производстве были разработаны методические указания, определяющие условия организации и проведения НИРМ.

Структура методических указаний представлена на рисунке.

Раздел «Цель и задачи НИРМ» в необходимом объеме описывает цель и задачи НИРМ по семестрам.

Цель научно-исследовательской работы магистранта (НИРМ) в семестре – это подготовка магистранта к самостоятельной исследовательской работе (главным результатом которой является написание и защита магистерской диссертации) и к проведению исследований в составе коллектива.



Структура методических указаний по НИРМ

Требования к НИРМ в научно-педагогической магистратуре

Научно-исследовательская работа в научной и педагогической магистратуре должна:	соответствовать основной проблематике специальности, по которой защищается магистерская диссертация;
	быть актуальной, содержать научную новизну и практическую значимость;
	основываться на современных теоретических, методических и технологических достижениях науки и практики;
	выполняться с использованием современных методов научных исследований;
	содержать научно-исследовательские (методические, практические) разделы по основным защищаемым положениям;
	базираться на передовом международном опыте в соответствующей области знания.

Задачи НИРМ в семестре – дать навыки выполнения исследовательской работы и развить умения:

- проводить библиографическую работу;
- формулировать и решать задачи, которые возникают в ходе выполнения научно-исследовательской работы;
- выбирать и обосновывать необходимые методы исследования;
- применять современные информационные технологии при проведении исследований по теме диссертации;
- обрабатывать полученные результаты, анализировать и представлять их в виде законченных научно-исследовательских работ (отчета по научно-исследовательской работе, тезисов докладов, научной статьи, курсовой работы, магистерской диссертации);

оформлять результаты проделанной работы в соответствии с требованиями нормативных документов;

- дать другие навыки и умения, необходимые студенту-магистранту данного направления, обучающемуся по конкретной магистерской программе.

Требования к научно-исследовательской работе в научно-педагогической магистратуре представлены в табл. 1.

Данный раздел завершается указанием на то, что заключительным итогом научно-исследовательской работы магистранта является магистерская диссертация.

В разделе «Планирование и содержание НИРМ» отмечается, что от правильно составленного плана полностью зависит эффективность выполнения исследований.

Показаны возможные виды работ, сроки их выполнения, трудоемкость и то, как это отражают в плане НИРМ. План составляют с учетом всего периода выполнения НИРМ с разбивкой работы по семестрам. План научно-исследовательской работы в семестре является частью рабочего плана подготовки магистерской диссертации. При планировании НИРМ учитывают следующие виды и этапы выполнения и контроля работы:

- планирование научно-исследовательской работы (ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования);
- написание реферата по избранной теме;
- корректировка плана проведения НИРМ;
- проведение НИРМ;

- составление отчета о НИРМ;
- защита отчетов;
- публикация результатов исследований в открытой печати (тезисы, статьи, аналитические обзоры и т.д.);
- участие в научно-практических конференциях и конкурсах;
- оформление магистерской диссертации;
- защита магистерской диссертации.

В разделе «Содержание НИРМ по семестрам, сроки сдачи и виды контроля» показано, что в научно-исследовательской магистратуре со сроком обучения 2 года НИРМ рассчитана на 4 семестра. Виды, формы и сроки отчетности представлены в табличной форме по семестрам. Критерии оценки также представлены в табличной форме. Примеры показаны в табл. 2–5.

Таблица 2

НИРМ в 1 семестре

Вид отчетности	Дата	Форма отчетности	Примечание
Предварительная защита	9 неделя	<i>Актуальность; цель и задачи диссертационной работы; предмет исследования; объект исследования; планируемые этапы проведения работы; планируемые методы исследования; опубликованные работы, сертификаты и т.д.; планируемые публикации.</i>	Предзащита с презентационным материалом, отчетом (в бумажном и электронном варианте).
Предварительная защита	14 неделя	<i>Материалы предварительной защиты (9 неделя) с учетом замечаний и доработок; список рассмотренных источников; опубликованные работы, сертификаты и т.д.; планируемые публикации.</i>	Предзащита с презентационным материалом, отчетом (в бумажном и электронном варианте).
Отчет по НИРМ.	15 неделя	Материалы по результатам проведенных исследований.	Отчет в бумажном и электронном вариантах по требованиям.

Примечание. Дата контроля утверждается на первом заседании кафедры и может корректироваться.

Таблица 3

Критерии оценки НИРМ в 1 семестре

№ п/п	Вид работы	Процент
1	Составление плана НИРМ.	10
2	Формулирование актуальности, постановка цели и задач исследования. Выбор предмета и объекта исследования.	10
3	Планируемые этапы проведения работы.	10
4	Планируемые методы исследования.	10
5	Реферат по теме исследования.	20
6	Рассмотренные источники.	15
7	Публикации, участие в конференциях, сертификаты (по теме диссертации).	5
8	Результаты предварительной защиты.	20
	Итого	100

Таблица 4

НИРМ в 4 семестре

Вид отчетности	Дата	Форма отчетности	Примечание
Предварительная защита	февраль	<i>Завершенный</i> литературного обзора; <i>актуальность</i> , цель и задачи диссертационной работы, предмет исследования, объект исследования; <i>этапы</i> проведения работы; <i>методы</i> исследования (завершенный раздел); 75% исследовательской части; <i>опубликованные</i> работы, сертификаты и т.д.; <i>планируемое</i> внедрение.	Предзащита с презентационным материалом, отчетом (в бумажном и электронном варианте).
Предварительная защита	март	<i>Материалы</i> предварительной защиты (февраль) с учетом замечаний и доработок; <i>методы</i> исследования в завершенном виде; 90% исследовательской части <i>опубликованные</i> работы, сертификаты и т.д. по плану; <i>список</i> использованных источников по требованиям.	Предзащита с презентационным материалом, отчетом (в бумажном и электронном варианте).
Защита отчета по исследовательской практике.	по графику учебного процесса	Отчет в соответствии с требованиями.	Защита с презентационным материалом.
Предварительная защита	апрель	<i>Материалы</i> предварительной защиты (март) с учетом замечаний и доработок; 100% диссертации; <i>все</i> публикации; <i>акты</i> внедрения.	Предзащита с презентационным материалом, отчетом (в бумажном и электронном варианте).
Отчет по НИРМ.	по плану	Материалы по результатам проведенных исследований.	Отчет в бумажном и электронном вариантах по требованиям.
Допуск к защите (предварительная защита)	май	Диссертация, прошедшая проверку антиплагиат и все сопутствующие документы.	Диссертация, презентация, по результатам направляется на рецензирование.
Защита МД	по графику	В соответствии с Положением.	

Примечание. Дата контроля утверждается на заседании кафедры в декабре и может корректироваться.

Таблица 5

Критерии оценки НИРМ в 4 семестре

№ п/п	Вид работы	Процент
1	Завершенная исследовательская часть, выводы.	80
2	Публикации по теме диссертации в соответствии с требованиями.	10
3	Результаты предварительной защиты.	10
	Итого	100

Заключительным разделом методических указаний является раздел «Оформление отчета по НИРМ», в котором показаны требования по выбору шрифта, нумерации страниц и т.д. Представлено оформление ссылок на использованную литературу и оформление списка литературы.

Разработка и использование данных методических указаний для обучающихся

в магистратуре по научно-педагогическому направлению позволило повысить эффективность научно-исследовательской работы магистрантов, а следовательно и качество магистерских диссертаций.

Список литературы

1. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, от 13 мая 2016 года № 292.

УДК 378.335.139.3

ГУМАНИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Царева Н.А.

*Тихоокеанское высшее военно-морское училище им. С.О. Макарова, Владивосток,
e-mail: nadezda58@rambler.ru*

В ситуации развития глобальных проблем в обществе усиливает позиции парадигма развития культуры, ориентированная на человека, актуализируется идея гуманизации человека и общества. В становлении и развитии гуманизма в обществе система образования призвана выполнять особую значимую роль. Гуманизация образования нацелена на подготовку не только профессионала, но гуманиста и патриота. Военные вузы могут стать наиболее благоприятной территорией для реализации тенденции гуманизации современного образования в силу того, что в самом широком смысле деятельность военных имеет гуманистическую цель – предотвращение войны. Реформирование военного образования по пути его гуманитаризации предполагает такие направления деятельности, как увеличение числа дисциплин гуманитарного профиля и зачетных единиц по предметам гуманитарного цикла; улучшение качества преподавания предметов гуманитарного цикла; усиление гуманитарной направленности всех изучаемых дисциплин. Самоконтроль, внутренняя мотивация к выполнению воинского долга зависят от системы нравственных ценностей военнослужащего. Гуманизация образования призвана обеспечить повышение специальных знаний и развитие нравственно-духовных качеств курсантов военных вузов.

Ключевые слова: военное образование, гуманизация образования, гуманитаризация образования

HUMANIZATION MILITARY EDUCATION AS A BASIS OF INCREASE OF GENERAL AND PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE OFFICER

Tsareva N.A.

Pacific Higher Naval School. S.O. Makarova, Vladivostok, e-mail: nadezda58@rambler.ru

In a situation of global problems in the community strengthens the position of the paradigm of cultural development focused on man actualizes the idea of humanization of man and society. In the formation and development of humanism in the society education system is designed to perform a particular important role. Humanization of Education aims to prepare not only a professional, but a humanist and patriot. Military schools can get the most favorable area for the implementation of the humanization of the modern trends of education in view of the fact that, in the broadest sense of the military activity has the humanistic goal – to prevent war. Reforming military education according to his ways humanization involves such activities as increasing the number of disciplines in the humanities and credits in subjects of the humanities; improving the quality of teaching of the humanities; strengthening the humanitarian orientation of all subjects studied. Self-control, internal motivation to perform military duty depend on the moral value system of a serviceman. Humanization of Education designed to provide increasing expertise and the development of moral and spiritual qualities of military cadets.

Keywords: military education, humanization of education, humanization of education

Содержанием настоящего этапа развития культуры является противостояние двух основных парадигм развития: тенденция универсализации, вызванная процессами глобализации, и тенденция индивидуализации, ориентированность к культурному творчеству каждой отдельной личности.

Первая парадигма отражает развитие потребительской идеологии, пропагандирующей «насаждение гедонистических принципов организации жизни, пропаганду быстрого, немедленного обогащения любой ценой, потребления дорогих престижных вещей, в целом красивой жизни». «Общество потребления» формирует особый тип «усредненной» личности, с атрофированным социально-критическим отношением к действительности. Духовно-нравственные потери общества XXI века

проявляются в отчуждении людей друг от друга, отчуждении от морали, добра и справедливости, традиционных нравственных ценностей общества, в национальной обособленности. В результате поколение молодых людей имеет заниженные ценностные ориентации, проявляющиеся в умонастроении, мотивации деятельности, отношении к окружающему миру, своему призванию и судьбе России. Усиление бездуховности людей привело к падению интеллектуального потенциала общества.

В XXI веке ситуация в России, как и во всем мире существенно изменилась. В ситуации развития глобальных проблем усиливает позиции вторая парадигма развития культуры, ориентированная на человека. Необходимость выживания вынуждает человечество вновь обращаться к вечным че-

ловеческим ценностям. Эффективность не может быть главной целью и ценностью общества, необходимо духовное начало: «Чем больше техника определяет нашу жизнь, – пишет П. Козловски, – тем более живыми, одушевленными должны быть основы техники в культуре и общественных науках, тем крепче должна быть духовная связь, соединяющая членов общества друг с другом» [5, с. 50].

Личность связана с обществом системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм. Цели, которые ставит человек, развивая технику, определяются культурными представлениями, т.е. «культура непременно участвует в решении вопроса о выборе целей, для которых техника изобретается и производится» [5, с. 109]. Другими словами, культура выступает в качестве важнейшего критерия общественного прогресса в целом.

В XXI в. актуализируется идея гуманизации личности и общества. Многими философами, деятелями культуры и науки признается, что путь к развитию человека лежит, прежде всего, через развитие его духовно-нравственных основ. Недавние события на Украине показывают, насколько опасными могут быть последствия забвения духовных ценностей в обществе. Для максимально преодоления отчуждения и одномерности необходимо создать реальные условия. Именно поэтому в становлении и развитии гуманизма в обществе система образования призвана выполнить особую значимую роль.

Тенденции гуманизации современного высшего образования по своему значению оцениваются как основное стратегическое направление высшей школы. Закон Российской Федерации об образовании ориентируется на стратегию гуманизации образования: «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности и любви к Родине» [8].

В различных словарях гуманизация образования определяется как совокупность методов и форм в системе образования, ориентированная на распространение идей гуманизма для свободного и всестороннего развития личности, ее активного участия в жизни общества [1].

Цель гуманизации образования – подготовка специалиста не только как профессионала, но и, прежде всего, как творческой личности, гуманиста и патриота. В настоящее время существует очевидный разрыв между образованием и духовной культурой (литературой, искусством, эстетическими

ценностями, культурными традициями народа). Это связано с тем, что в наш технократический век забываются особенности гуманитарной сферы. Гуманитарные знания создаются в процессе сопереживания, сочувствия, они требуют не только глубины проникновения, целостности восприятия, но духовности осознания явлений и вещей бытия. Так, особенностью всей русской культуры философ И. Ильин называл «сердечную созерцательность мировосприятия», содержанием которой видел любовь, сострадание, милосердие, веру в добро и т.д. В отличие от материально-технической базы, создание которой возможно в кратчайшие сроки, духовное производство требует системного, продолжительного, творческого подхода.

Средством достижения гуманизации образования (создание материальной базы, духовно-психологических условий для разностороннего развития личности на основе общечеловеческих и национальных ценностей народа) становится гуманитаризация. Основная задача гуманитаризации – создать условия для формирования и развития целостного духовного мира человека в условиях техногенной цивилизации XXI века.

Особо важная роль в гуманитаризации образования принадлежит гуманитарному образованию как составной части всей системы высшего образования. Гуманитарное образование непосредственно влияет на идеологию, состояние межэтнических, социально-классовых и межгосударственных отношений, на гуманизацию общества.

Гуманитарные дисциплины – история, философия, политология, социология, культурология и др. – формируют философскую, правовую, научную, этическую и др. формы общественного сознания учащихся. Поэтому основная функция гуманитарных дисциплин заключается в формировании разносторонне развитой личности, деятельность которой в любой сфере должна быть гуманистична.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования образуют единую, целостную систему подготовки специалиста, преодолевающую отчуждение образования от личности. Проводимая сегодня реформа высшей школы провозгласила своей главной целью формирование человека, ибо «человек – не экономический фактор, не простое орудие, средство достижения цели», – в нем самом заложена самостоятельная цель развития» [8]. Реформа нацелена на преодоление разрыва между гуманитарными и негуманитарными дисциплинами и узкой специализацией, переходу от информационной модели учебного про-

цесса к проблемно-аналитической системе обучения.

Отражая происходящие в обществе процессы, система образования может создать модель общественного развития по парадигме, ориентированной на тенденцию индивидуализации развития. Экономический, научно-технический прогресс возможен только на пути движения духовного мира личности от исполнителя к творцу. Сближение и интеграция материальной и духовной культуры на основе современного научно-технического прогресса, гуманизация общества во всех его структурах возможна на основе гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

Эти тенденции проявляются и в сфере военного образования в связи с его интеграцией в общую систему образования. Стратегия общенационального развития в России связана с радикальной трансформацией образовательных процессов высшей военной школы. Модернизация военного профессионального образования означает необходимость профессионализации и гуманитаризации образовательной среды вуза, создание условий нравственного воспитания офицера, формирование его общей и профессиональной культуры. «Военный профессионал должен обладать культурой гуманистической направленности, способностью к творческому и неординарному решению, саморазвитию, повышению уровня духовно-нравственной моральной компетентности, социальной и профессиональной мобильности» [6].

По мнению ряда авторов, военные учебные заведения могут стать наиболее благоприятной территорией для максимальной реализации тенденции гуманизации современного образования [4; 7]. Действительно, вопросы, которые практически решают военные, с неизбежностью связаны с глобальными проблемами. Деятельность военных нацелена на максимальное предотвращение войны как средства решения международных конфликтов. И успех этой деятельности во многом определяется зрелостью глобального мышления, умением на основе философствования об общем решать злободневные задачи. Работа военного подразумевает осознание высоты ответственности за себя, близких, весь мир. Именно образованные военные самым онтологическим смыслом своей профессии призваны быть в авангарде всех международных процессов борьбы за мир и формирования гуманистических принципов международных отношений.

Военный профессионализм аккумулирует сущность человека едва ли не во всех ее возможных проявлениях: специалист,

воспитатель, руководитель и подчиненный, учитель и вечный ученик, субъект и объект социального развития. Подход к подготовке военных кадров требует перемен на пути усиления внимания к общему, к развитию общечеловеческого с одной стороны, и личного – с другой. Именно система высшего военного образования по определению самой профессии призвана стать одним из центров такой перестройки – гуманизации всей методики преподавания и воспитания в любой специальности и в рамках любого предмета учебной программы [2, с. 44].

В современной научной литературе для адекватного реформирования военного образования по пути его гуманитаризации и гуманизации предлагаются следующие направления деятельности.

1. Гуманитаризация содержания военного образования. Этот процесс подразумевает реформирование по следующим направлениям.

– Прежде всего, речь идет об увеличении числа дисциплин гуманитарного профиля. В основании культуры личности воина лежит общая культура человека (его образованность, воспитанность, нравственные и физические качества, умения и навыки и т.д.), которая формируется не только специальными, но и гуманитарными знаниями. Тенденции гуманизации военного образования заметно просматриваются в ряде военных вузов, где введены обязательные для высшего образования предметы «Русский язык и культура речи», «Культурология», целый ряд дисциплин по правоведению и экономике.

– Увеличение количества зачетных единиц по предметам гуманитарного цикла. Больше количество часов, отводимых на лекционные и практические занятия, позволяют индивидуально и потому эффективнее развивать гуманистическое мировоззрение курсантов.

К сожалению, не только знания, но и интерес курсантов военного вуза к художественной культуре, имеющей гуманистическую природу, ограничены. Опрос 33 курсантов третьего курса ТОВВМУ (г. Владивосток) в 2016 году показал степень и характер их приобщения к художественной культуре. 57,5% предпочитают проводить свободное время, занимаясь спортом, и только 12,1% досуг проводят с книгой. Наиболее востребованными являются такие жанры художественных произведений, как исторический (39,3%), фантастика (27,2%), детективы (12,1%). Что касается художественной литературы о Великой Отечественной войне, то в 33 анкетах прозвучали имена только двух авторов – М. Шолохова

и А. Твардовского, в остальных случаях в качестве названий художественных произведений были даны названия фильмов о ВОВ, например «Диверсанты», «В бой идут одни старики» и т.п.

Безусловно, такие провалы в гуманитарном образовании курсантов обусловлены общей ситуацией в российском среднем и высшем образовании в последние годы («обвал» системы военно-патриотического воспитания, сокращение часов по дисциплинам истории и т.д.). Не случайно проблему гуманитаризации (аксиологизация, культурологизация) образования называют одной из наиболее актуальных в контексте проводимой реформы образования.

– Улучшение качества преподавания предметов гуманитарного цикла. Кроме передачи информации по предмету, необходимо формировать систему ценностей для гуманистического отношения к действительности. Духовно-нравственной основой культуры воина является культура народа. Преданность Родине, верность воинскому долгу воспитывается благодаря знанию и пониманию общечеловеческих ценностей, усвоению отечественных культурных традиций.

– Усиление гуманитарной направленности всех изучаемых дисциплин поможет курсантам ставить моральные цели и реализовывать смысл жизни воина. В каждом предмете можно выделить и акцентировать те аспекты, которые затрагивают общечеловеческие ценности. При постоянном внимании в духовно-нравственных аспектах в течение обучения у курсанта будет происходить интенсивное формирование гуманистического отношения к миру, которое постепенно трансформируется в свойства личности.

Социально-политическая ситуация в России требует формировать у курсантов научное мировоззрение. Но в конечном итоге приобретенные будущими военнослужащими навыки социального-экономического и политического анализа состояния общества, необходимы для практической гуманитарной деятельности, потому что русский воин всегда был и есть защитник Отечества. Выполнение профессиональных обязанностей, связанных с защитой общества, обеспечением безопасности воинской, правоохранительной, экологической и других сфер деятельности требует высокого уровня нравственного сознания военнослужащего. Военная культура будущего офицера, получившего гуманитарное образование, будет проявляться и через его отношение к подчиненным (внимание к их нуждам, потребностям и интересам, т.е. усиление внимания

к человеческому фактору), и оказывать благоприятное влияние на гуманизацию всей военной службы.

2. Изменения в системе военного образования должны выразиться в отказе преподавателей, курсовых офицеров от чрезмерного «администрирования, назидательности и декларирования, недоверия и неуважительного отношения к слушателям и курсантам как к пассивным объектам воздействия» [6]. Чтобы сформировать благоприятные условия для самореализации личности, основными видами и формами работы с курсантами должны быть следующие: индивидуальный подход, сотрудничество, уважение позиции курсанта, диалогический способ общения, активизация творческого мышления курсантов. Все формы и методы образовательного процесса призваны сформировать особое «гуманистическое пространство», в котором курсанты смогут сформировать особое, основанное на этических принципах, отношение к человеку и миру. Модель понимающего и уважительного отношения преподавателя к курсанту создает алгоритм модели отношений будущего офицера с личным составом.

3. Реалии гуманизации военного образования требуют перехода к новой модели взаимодействия преподавателя с курсантом. В административной модели отношений мотивационной основой деятельности курсанта выступала система стимулирования и наказания. В новой модели военного образования целью станет нравственное воспитание офицера. Чем более нравственно воспитана личность, тем более добровольно она соблюдает моральные предписания общества. Особыми критериями культуры личности воина выступают мужество, стойкость, благородство, жертвенность, нравственность. Все эти качества в словаре В.И. Даля определяет понятие «воинская доблесть» – нравственная категория, означающая высший уровень нравственной культуры воина, способного самоотверженно и искусно выполнить воинский долг. Гуманизация образования предполагает формирование у курсантов особой, внутренней мотивации, когда будущий офицер сам себе отдает приказ. Профессиональное развитие курсанта требует самоконтроля личности, добросовестного отношения к своему долгу и обязанностям – нравственного должностовования. Процесс формирования мировоззрения долженствования невозможен без педагогического влияния, в нем должны участвовать все участники образовательно-воспитательной деятельности.

Процесс гуманитаризации подразумевает повышение уровня культуры курсантов. Главная цель гуманитаризации военного

образования заключается в формировании не пассивного «человека в культуре», а «человека культуры», т.е. личности, способной к преобразованию реалий. Гуманитарные дисциплины образовательного процесса формируют ценностные ориентации, морально-нравственные установки. Полученные курсантами гуманитарные знания экстраполируются на реальные жизненные ситуации. В результате военный профессионал сможет не только воспринимать и сохранять традиционные ценности, но и творчески мыслить, проявлять инициативу, быть многогранной, самобытной личностью, высококвалифицированным специалистом.

Гуманитаризация и гуманизация образования влияют на систему ценностей, убеждений, нравственно-эстетические качества личности, определяют ее поведенческую систему. Таким образом, гуманитарные знания, полученные курсантами военных институтов, способствуют приобретению гуманистических навыков и умений, которые будут реализованы в будущей военной деятельности.

Культура личности воина является основой всей военной культуры. Как специфический вид культуры военная культура представляет собой исторически определенный уровень развития военной сферы жизни общества, характеризуется готовностью и практической деятельностью людей по вооруженной защите общественных интересов [3, с. 27]. В основе культуры армии лежат материальные и духовные ценности, которые способствуют военнослужащим выполнять свой долг по защите Отечества. Поэтому состояние армии во многом определяется степенью образованности и ценностной ориентацией воина.

Несмотря на то, что военные вузы находятся в ведении Министерства обороны, которое устанавливает и регламентирует для них правила и порядки, в настоящее время уделяется особое внимание формированию социально значимых качеств личности будущего воина. Духовный фактор в жизни армии является основополагающим, от нравственных принципов зависят личные убеждения будущего воина, определяющие выполнение моральных и нравственных требований. По словам заместителя министра обороны РФ Н. Панкова: «Гуманитарная подготовка должна стать важной составляющей в вузе», мы уверены, что зачисляться на одной только профессиональной подготовке, если мы говорим о будущих офицерах, не стоит. Военная

служба – это не просто профессия. Это призвание, образ жизни» [7].

Система образования является важнейшей составляющей культуры. Следовательно, вузы, в том числе и военные, становятся колыбелью духовной культуры, местом, где субъект культуры сохраняет и создает ценности культуры. Культура оказывает непосредственное воздействие на все сферы воинской деятельности, обуславливающие военную мощь России. Использование и применение современной техники и оружия напрямую зависит от уровня военной технической культуры военнослужащих. Отношение к воинскому долгу зависят от системы нравственных ценностей военнослужащего. Следовательно, качество кадров Вооруженных Сил находится в прямой зависимости как от специальных знаний, так и от общей культуры. Гуманизация и гуманитаризация образования обеспечат повышение специальных знаний, совершенствование нравственно-духовных качеств курсантов военных вузов, необходимых для военного могущества России.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика – М.: ИМЦ СПО, 1999. – 538 с.; Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
2. Гришина Е.С., Царева Н.А. Задачи военного образования в контексте глобализации // Военное образование. 2016. – № 1. – С. 43-50.
3. Данильченко С.А. Проблемы веры и религии в современной армии / С.А. Данильченко // Гуманитарный вестник. – 2015. – № 3 (34). – С. 26-30.
4. Дорошенко Е.В. Гуманитаризация военного образования как один из факторов развития гуманитарной культуры курсантов военных институтов / Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. Сборник статей по материалам Международной конференции. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – С. 48-52.
5. Духовность российского офицера: пути и условия формирования. – М.: ВУ, 2001. – 84 с.
6. Евсеева Л.А. Обоснование необходимости гуманитаризации военного образования // Армия и общество. – 2010. – № 2. – С. 37-40.
7. Козловски П. Культура постмодерна. – М.: Республика, 1997. – 136 с.
8. Основы организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях министерства обороны РФ» от 22.09.2008. № 172/1/6423 – М.: МО РФ, 2008 – 118 с.
9. Семенов Д. Военное образование: на пути к развитию // Красная звезда. 13.09.2013 [Электронный ресурс] – URL: <http://izvestia.ru/news/550754#ixzz3yEEeSODP> (дата обращения: 09.10.2016).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года. [Электронный ресурс] – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения 23.10.2016).

УДК 37.014

О ВАЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОИНА

¹Царева Н.А., ²Гришина Е.С.

¹ВУЗ Минобороны РФ «Тихоокеанское высшее военно-морское училище им. С.О. Макарова»,
Владивосток, e-mail: nadezda58@rambler.ru;

²ФГОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток,
e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

Анализируя заявленную проблему, авторы исходят из двух принципов: во-первых, современный Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает систему образования на формирование гармонически развитой личности; во-вторых, целостность личности основана на единстве естественного, духовного и социального компонентов. В силу того, что в профессии военного физическая сила является средством осуществления его профессиональных задач, подробно анализируется такая цель воспитательной работы военного вуза, как совершенствование физического состояния курсантов, привитие потребности в здоровом образе жизни. В контексте поиска педагогических методов достижения этой цели авторы исследуют роль художественной литературы, анализируют традиционные и современные национальные образы героев художественной литературы как духовные ориентиры в формировании гармоничной личности профессионального военного, анализируют методику привлечения внимания курсантов к чтению художественной литературы.

Ключевые слова: гармоничная личность, здоровый образ жизни, художественная литература, литературный национальный герой

THE IMPORTANCE OF IMAGINATIVE LITERATURE FOR THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF PROFESSIONAL SOLDIERS

¹Tsareva N.A., ²Grishina E.S.

¹Pacific Higher Naval School S.O. Makarova, Vladivostok, e-mail: nadezda58@rambler.ru;

²Far Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

Analysing the declared problem, authors come from two principles: firstly, the modern Federal state educational standard aims the system of education at forming of the harmonically developed personality secondly, integrity of personality is based on unity natural, spiritual and social components. secondly, harmoniousness of personality is a joint development natural, spiritual and social components. The professional military must be physically strong. That is why the authors analyses the methods of teacher on strengthening of health of students, methods of forming of desire to be healthy. in the context of search of methods of achievement of this aim, authors study the value of imaginative literature for education of young warrior. The authors explore the national heroes of imaginative literature as an example for young people.

Keywords: harmonious personality, healthy lifestyle, imaginative literature, literary national character

В современной социокультурной ситуации усиливается внимание к сохранению внутреннего единства каждой отдельной личности. В контексте разорванности бытия человека (М. Хайдеггер) и, соответственно, фрагментарности его восприятия каждым индивидом усиливается разобщенность, обособленность людей, осложняется общение и, как следствие, продуктивность развития общества и каждого отдельного его представителя. Индивидуализм всё больше обнаруживает неполноту арсенала своих средств в решении проблем сегодняшнего дня, в обеспечении безопасности будущего развития общества. Продолжающееся возрастание роли человеческого фактора в историческом процессе ещё больше осложняет ситуацию. В результате человек всё

активнее выходит на путь личностного саморазвития, то есть стремится к самостоятельному и ответственному выбору и действию в контексте общественного интереса. В свою очередь и теоретическая мысль продолжает осмысление методики личностного формирования и развития. Представители гуманистической парадигмы, философы и социологи, психологи (А. Маслоу, Р. Мэй, Э. Фромм, Д. Леонтьев и др.) убеждены, что движущим центром личности является не бессознательное, не стимулы внешней среды, а целостность человеческого существа, его способность к осуществлению свободного выбора.

Проблема становления человека как целостной личности имеет в истории мысли свои традиции. В русской фило-

софии понятие гармоничной личности восходит к православному учению о трех элементах, составляющих человеческую личность (теле, душе и духе). В художественной форме идею гармонии внешнего и внутреннего А.П. Чехов сформулировал словами: «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». Внешний облик, речь и многое другое должно сочетаться с внутренней составляющей – духовным богатством личности, ее знаниями и чувствами. Внутренние элементы личности проявляются в повседневной деятельности человека через внешние.

Продолжая традиции русской философии, современными отечественными мыслителями было выработано понимание целостности личности как гармоничного единства всех внутренних аспектов и внешней деятельности личности (духовное, естественное и социальное) (А.А. Горелов, Д.В. Пивоваров и др.). Все сферы жизни должны быть частью единого целого для понимания человеком своего жизненного назначения. Представители современной гуманитарной мысли активно анализируют методику формирования «личности XXI века» в контексте педагогики и философии образования [1, 2, 3, 4].

Современное образование в русских традициях духовно-нравственного воспитания ориентировано на формирование цельной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое здоровье. И, несмотря на периодически активизирующиеся дискуссии о целесообразности активной деятельности по воспитанию молодого поколения в стенах образовательных учреждений, воспитательная работа продолжает оставаться заботой педагогических коллективов. Так, министерство обороны Российской Федерации в 2008 г. в особом документе «Основы организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях Министерства обороны РФ» определяет воспитание курсантов как приоритетное направление деятельности военного вуза. Одной из основных задач воспитания является формирование и развитие «общей культуры и нравственной чистоты, стремления к самосовершенствованию и здоровому образу жизни» [7]. Поставленные задачи определяют основную цель воспитания – формирование гармонично развитой личности. Назовём её основные характеристики. Во-первых, гуманистическое мировоззрение, гармония с самим собой, обществом и семьей, которая достигается благодаря

усвоению глубоких фундаментальных гуманистических истин, связывающих поколения. Во-вторых – творческое освоение действительности. В ситуации ускорения динамики социально-исторических процессов человеку необходимо постоянно совершенствовать те качества, которые позволяют ему стать неотъемлемым и значимым субъектом современного общества. Саморазвитие личности происходит благодаря проявлениям ее творческих возможностей. Поэтому реализация именно творческих возможностей рассматривается как социальный компонент гармонической личности. В-третьих – физическое здоровье, здоровый образ жизни. Стремление человека к совершенству проявляется как во внутреннем, так и во внешнем состоянии. Физическое здоровье – это важнейший аспект и духовного, и социального благополучия личности. Отметим, однако, что понимание этого положения далеко не самое успешное направление современной педагогики. Одним из методов исправления этого положения, на наш взгляд, является изучение художественной литературы.

Действительно, в художественных произведениях сконцентрирован опыт человека, духовное богатство общества. В них авторы выражают свое отношение к многообразному миру. В искусстве в целом отражается духовный мир человека, его чувства, вкусы, идеалы. Художник, подмечая основные тенденции развития жизни, воплощает их в художественные образы, которые с огромной эмоциональной силой действуют на человека, побуждая его размышлять о жизни и её смысле. При этом, художественная литература является самым широко распространённым, доступным и понятным направлением развития художественной культуры. В ряде научных работ [5] о роли художественной культуры в развитии гармонической личности изучались средства и механизмы, которыми обладает всё многообразие художественной культуры для воздействия на внутренний мир человека, формирование его эстетической культуры. Выявлено, что духовный мир человека представлен в единстве трех сфер: рационально-рассудочной, эмоционально-чувственной и побуждительно-волевой. Эмоционально-чувственная сфера влияет на разум и волю. Волевые качества важны для каждой личности, но в профессии военного они имеют особое значение. Художественная культура, воздействует на чувственную сферу духовного мира воина, дает знания и воспитывает волю.

Цель настоящей статьи рассмотреть специфику влияния художественной литературы физическое здоровье как фактор в значительной мере определяющий весь образ жизнь, все стороны повседневной материально-практической и духовной жизни человека (манера поведения, стиль одежды, качество жилья, условия труда, времяпрепровождение, этикет, речь и т.д.).

Вспомним, что здоровый образ жизни – это концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек. Отношение человека к образу жизни определяется системой жизненных ценностей и мотиваций. Здоровый образ жизни – это система разумного поведения человека (умеренность во всем: питание, закаливание, одежда и т.д.). Современные социологи, психологи и философы рассматривают здоровый образ жизни как важнейшую сторону жизни общества, от которой зависит развитие разных сторон жизнедеятельности человека, активное и полноценное выполнение им социальных функций. Понятие культуры здорового образа жизни, предполагает не только правильное питание, отсутствие вредных привычек, двигательную активность. Важнейшим компонентом понятия является духовно-нравственное благополучие. Нравственность – обязательное условие здорового образа жизни. А.П. Чехов о единстве физического и нравственного здоровья писал: «Моя святая святых – это человеческое тело, здоровье, ум, талант, вдохновение, любовь и абсолютнейшая свобода от силы и лжи, в чем бы последние две ни выражались» [10, с. 107]. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию, забота о своем теле, пребывание в здоровом состоянии духа (для здорового человека характерно душевное благополучие). Формирование здорового образа жизни осуществляется на личностном и социальном уровне. На социальном уровне к здоровому образу жизни человек приходит на основе пропаганды (просветительских мероприятий). На личностном уровне это происходит благодаря системе ценностных ориентиров, в формировании которых важную роль выполняет художественная культура.

Главной темой художественной литературы всегда был и остается человек. В художественных произведениях человеческое тело, лицо, глаза являются объ-

ектом пристального внимания, становятся важнейшим ориентиром человека в системе ценностей. Культ физической красоты способствует развитию культуры здорового образа жизни. При этом, идеал красоты в каждой эпохе был разным, он зависел от религиозных, социальных, экономических и других условий. И в книгах по-разному описывалась красота человеческого тела. Но всегда красивое тело представлялось как здоровое. У каждого народа есть свои художественные идеалы и ценности. С самого начала в русском народном творчестве образ положительного героя складывался как образ физически здорового, красивого человека. В русской культуре физическое здоровье считалось основой красоты человека. Традиционно в России красивой считалась женщина «белолица, да черноброва, да румяна» с полной фигурой и высоким бюстом. Мужчина должен обладать крепким богатырским спортивным телосложением, способным «подковы гнуть, кочергу вязать». Для всей русской художественной культуры характерен культ юности и здорового тела. В «Поучении Владимира Мономаха» одними из нравственных заветов молодому поколению были предостережения: «ни питью, ни еде, ни спанью не предавайся»; «лжи остерегайтесь и пьянства, от того душа погибает и тело» и т.д. Художественная культура, призванная преподносить людям этический и эстетический урок, прививает им чувство прекрасного. Отечественная художественная литература формирует ценностный взгляд на здоровье. Произведения литературы показывают путь свободы духа через выражение здорового физического «Я». Не случайно, в России медики часто становились писателями (А.П. Чехов, М. Булгаков, В. Вересаев и др.). Замечательный русский писатель В.В. Вересаев получил медицинское образование и наблюдал за миром глазами врача и писателя. В жизни и в творчестве он пропагандировал необходимость физического развития тела для душевного благополучия. «Принимая выгоды культуры, нельзя разрывать самой тесной связи с природой; развивая в своем организме новые положительные свойства, даваемые нам условиями культурного существования, необходимо в то же время сохранить наши старые положительные свойства... Пусть все больше развивается мозг, но пусть же при этом у нас будут крепкие мышцы, ловкое и закаленное тело...» [6, с. 52]. Благодаря профессиональному, позитивному отношению к здоровому телу и духу создавались яркие и полные

образы. Отсюда особое эмоциональное восприятие созданных писателями литературных персонажей. Восхищение, сочувствие или неприятие, которые вызывают художественные образы, стимулируют обращение читателя к духовным ценностям, в том числе ценности здоровья.

В русской культурной парадигме идеал красоты представлен единством красоты внешней и внутренней. Для поэтов и писателей русской классической литературы понятие красоты немыслимо в отрыве от духовного, а для их любимых героев характерно стремление к гармонии души, духа и тела.

В творчестве «великого национального поэта» А.С. Пушкина, по словам Н.В. Гоголя, отражается «душа нации». Пушкин придавал особое значение физическим упражнениям. Он постоянно тренировал кисть руки тяжелой тростью, делал гимнастику, катался на коньках, совершал длительные пешие прогулки и верхом на лошади. Систематические занятия по физическому развитию и закаливанию поэт делал осознанно. Пушкин воспевал физическое и духовное здоровье и полагал, что душевное здоровье является следствием физического. Соразмерность, гармония пронизывают все произведения Пушкина, которые укрепляют мужество и пробуждают чувство красоты у читателя. М. Зощенко писал о своем видении возможности творчества, но слова его открывают секрет художественного дара Пушкина. По словам Зощенко, огромное вдохновение – это высокая работа организма, которая возможна при «правильной работе всего организма»: «Вдохновение есть то счастливое сочетание физического здоровья, бодрости, нервной свежести и уверенности в себе, которое позволяет всю силу своей личности бросить в одно место, – в данном случае – в литературу» [8, с. 12].

У М. Пришвина понятие «здоровье» означает не только физическое, но духовное и социальное благополучие: «Здоровье человека не в сердце, не в почках, не в корнях, не в листве, или спине... Но самая суть человеческого здоровья – это когда неудержимо тянет сказать что-то хорошее другому человеку, как будто это даже закон: раз мне хорошо – то должно быть и всем хорошо» [9, с. 74].

Возможности духовного выражения у Л.Н. Толстого связаны с «жизнью тела», физическим здоровьем. Нельзя состояние человека разделить на физическое и нравственное, ибо духовная подавленность вызывает болезни, а от физической немощи слабеет дух. В своей жизни писатель

выработал свой режим труда и отдыха, свою систему гигиенических мер, принимал активное участие в пропаганде здорового образа жизни. Мысль о влиянии физической нагрузки на настроение Толстой выразил словами: «Надо непременно встряхивать себя физически, чтобы быть здоровым нравственно».

Н.Г. Чернышевский видел смысл физического здоровья в том, чтобы сильным телом и духом человек мог помочь страдающему народу. Идеалом целого поколения народолюбцев становится герой Рахметов в романе «Что делать?», который постоянными физическими тренировками, трудом, аскетическим образом жизни готовит себя к воплощению великой идеи освобождения народа.

В современной литературе продолжают традиции классики. Высокая оценка единства тела и духа выражается в том, что положительные герои многих произведений имеют прекрасную физическую форму. Один из самых читаемых авторов Б. Акунин главного героя своих произведений Эраста Фандорина изображает подтянутым, спортивным, владеющим искусством восточных единоборств. Служить Отечеству, выполнять особые государственные задания герою помогают постоянные физические тренировки. Современная литература, формируя культуру здорового образа жизни, помогает человеку воспитывать не только физические, но и моральные качества, приобретать жизненно важные социальные умения и навыки. Здоровье человека означает его физическое, душевное и социальное благополучие.

В разные эпохи представления о красивом теле менялись. Но как бы ни развивался идеал физической красоты человеческого тела, всегда в художественных произведениях воспевался культ здорового образа жизни. Формы могут быть разные, но суть одна – физическая форма должна соответствовать духовной. Физическая красота дополняет духовную. В русской художественной культуре автор, желая усилить впечатление от внутренней красоты героя, всегда подчеркивает его физическую красоту.

В условиях города XXI века усиливается дисгармония между умственным и физическим состоянием. В этой ситуации человеку важно для обретения гармонии иметь примеры для подражания. Ими становятся идеалы русской культуры – гармония внутренней и внешней сторон природного естества человека, «культ тела». Красивое здоровое тело,

спортивное телосложение и рельефная мускулатура иллюстрируют в XXI веке высокий статус физической формы. Традиционная эстетика человека остается актуальной традицией, потому что здоровое тело человека, его здоровье не может быть не актуальным. Здоровая нация является условием процветания государства. Быть здоровым сегодня модно, престижно, жизненно необходимо. Физически здоровый человек ловок, быстр, силен, вынослив, он способен преодолевать неуверенность, страх, усталость. Поиск свободы «Я» происходит через совершенствование физического «Я».

Физическое воспитание в военном вузе рассматривается как составная часть системы воспитания личного состава, которая обеспечивает физическую готовность военнослужащих к боевой деятельности. Для военнослужащих Вооруженных Сил физическое воспитание имеет особое значение. В профессии военного физическая сила является средством осуществления его профессиональных обязанностей. История показывает, что физическая сила воина определяет исход поединка. Та армия сильнее, в которой численность физически здоровых и выносливых людей больше. В современной войне испытание силы – это длительный процесс, включающий изнурительные марши с колоссальными нагрузками, тяжелый физический труд по строительству укреплений, ремонту боевой техники в любых погодных условиях, отсутствие нормального сна и питания. Только физически сильный, выносливый и здоровый станет воином. Поэтому одной из основных целей воспитательной работы российского военного вуза является совершенствование физического состояния курсантов, привитие потребности в здоровом образе жизни. Физическое воспитание направлено на физическое совершенствование военнослужащих, организацию активного отдыха, укрепление здоровья и закаливания, воспитание морально-волевых, боевых и психологических качеств, способствующих повышению боеспособности и боеготовности как отдельного военнослужащего, так и воинских коллективов. Усилить успех процесса физического совершенствования будущих военных поможет обращение к русской художественной культуре, где традиционно изображается красивое, стройное, здоровое тело. Возможности художественного образования и эстетического воспитания учащихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограничены. Поэтому они

должны быть компенсированы в системе дополнительного образования. Важным дополнением к реализации духовно-нравственного образования является система внеаудиторных занятий, специальных просветительских мероприятий, акцентирующих внимание на вопросах эстетической культуры.

Исследования военных ученых показывают, что наиболее приемлемыми формами художественно-культурного воздействия на военнослужащих являются тематические кинопоказы, кино вечера, просмотр видеофильмов, проведение тематических литературно-художественных вечеров [5]. Результаты социологического исследования, проведенного философским кружком курсантов ТОВВМУ в 2016 году, показали, что хотя бы приобщаться к художественной культуре на занятиях вне «сетки» расписания 28,5% опрошенных курсантов. Предпочитают знакомиться с произведениями культуры на выставках, экскурсиях – 71,5%. В то же время, несмотря на желание посещать культурные мероприятия, последний раз были в театре больше года назад 81,8% курсантов, в музее – 84. При этом 92% опрошенных признали, что основными средствами и формами убеждения, применяемыми в ходе социально-культурной деятельности по формированию патриотического сознания курсантов, являются живое слово: слова песен, стихотворения, призывы, монологи и другие вербальные формы художественного творчества. Наибольшую убеждающую силу художественно-культурного воздействия имеют примеры поступков героев произведений. Действительно, при чтении художественных произведений происходит контакт читателя с мыслями и чувствами автора, когда открывается все, что волнует и побуждает автора к созданию произведения. Более того, через индивидуальное мировоззрение автора открывается умонастроение эпохи, система ценностей и норм. Под воздействием сопереживаемого материала формируется сознание личности, убеждения и потребности, специальные знания и умения, необходимые для рационального физического совершенствования личности.

Образы, создаваемые художественной литературой в русле национальной традиции, дают духовные ориентиры в формировании здорового образа жизни у будущего военного. Следовательно, важно уделять особое внимание процессу восприятия художественного произведения. В системе военного образования курсант

должен продолжить свои познания в литературе. Он должен самостоятельно развивать и совершенствовать свою эстетическую культуру в целом. И в этой ситуации важно обеспечить непосредственное ознакомление учащихся с выдающимися произведениями литературы, научить понимать выразительный язык писателя, неразрывную связь содержания и художественной формы, воспитать эмоционально-эстетическое отношение к произведениям культуры в целом.

Список литературы

1. Богородская О.Е., Будник Г.А., Котлова Т.Б., Халтурин В.Ю. «История семьи» как вид самостоятельной работы студентов по отечественной истории // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2009. – № 3. – С. 45-47.
2. Гришина Е.С. Образование как пространство культурной идентификации монография / Е. С. Гришина; НОУ ВПО «Ин-т технологии и бизнеса». – Находка, 2010.
3. Гришина Е.С., Царева Н.А., Котлова Т.Б. Традиция как движущая сила культуры // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2015. – № 9-5 (40). – С. 59-61.
4. Гришина Е.С., Котлова Т.Б., Царева Н.А. Тенденции развития военного образования в условиях современных реформ // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2016. – № 6-4 (48). – С. 75-77.
5. Винникова С.Н. Патриотическое воспитание курсантов средствами художественной литературы: дис... канд. пед.наук. – СПб.: СГПУ, 1998. – 152 с.
6. Вересаев В.В. Избранное. – М.: Союз, 2007. – 320 с.
7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Режим доступа: <http://gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/proekt.php>. Дата обращения: [20.12.2016]
8. Зощенко М.М. О себе, о критиках и о работе // М.М. Зощенко. Избранное. – М.: Художественная литература, 1978. – С. 69-74.
9. Пришвин М. Повести и рассказы. – Минск: Народный свет, 1980. – 194 с.
10. Чехов А.П. Избранное. Мелиховские страницы. – М.: Зебра-Е, 2012. – 348 с.

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ

Чугунова О.В.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург,
e-mail: chugun.ova@yandex.ru

Рассмотрены инновационные технологии, применяемые при подготовке кадров в сфере общественного питания на кафедре технологии питания в Уральском государственном экономическом университете. Отмечены основные особенности подготовки высококвалифицированных кадров в современных условиях развития индустрии питания и сервиса. Обозначены основные направления исследований, проводимых на кафедре в рамках научного направления «Инновационные технологии формирования систем здорового питания». На базе кафедры работает инновационно-образовательный кластер в сфере общественного питания, функцией которого является подготовка высококвалифицированных кадров в индустрии питания. Актуальность проблемы кадрового обеспечения подчеркивается необходимостью реформирования системы образования. Показаны возможности практического применения профессиональных стандартов для работодателей и образовательных учреждений.

Ключевые слова: подготовка кадров, индустрия питания, инновационных процессов в сфере образования

PROFESSIONAL STANDARDS IN TRAINING FOR THE CATERING INDUSTRY

Chugunova O.V.

Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Ekaterinburg, e-mail: chugun.ova@yandex.ru

Considered innovative technologies used in training specialists in the sphere of public catering at the Department of food technology at the Ural state economic University. The main features of training of highly qualified personnel in modern conditions of development of the industry of food and service. Set the main directions of research conducted at the Department under the scientific direction «Innovative technologies of formation of systems of a healthy food». The Department operates an innovative-educational cluster in the sphere of public catering, the function of which is training of highly qualified personnel in the food industry. The urgency of the problem of staffing emphasizes the need of reforming the education system. The possibilities of practical application of professional standards for employers and educational institutions.

Keywords: training, catering industry, innovative processes in education

Современные подходы к обеспечению качества работы предприятий общественного питания базируются на принципах системного подхода и процессной деятельности. Поэтому одной из гарантий стабильного качества предоставляемых услуг в сфере туризма и гостеприимства являются создаваемые в организациях индустрии гостеприимства системы менеджмента качества (СМК).

Системный подход в сфере индустрии питания и сервиса означает не только наличие связей между ее подсистемами, решения комплекса взаимосвязанных задач, выпуск продукции или услуг, соответствующих установленным требованиям, нормам и правилам, но и предоставление гарантированной стабильности, безопасности и постоянства качества с учетом роста требований и динамично изменяющихся внешних условий и состояния самой системы.

Стремительное развитие новых технологий, их модификация и тиражирование в различных сферах деятельности кардинально преобразует традиционно принятые подходы к образу современного специалиста как рабочих, инженерных,

так и профессий в области предприятий общественного питания. Сегодня уже никого не удивляют требования к официанту, работающему в кафе, оборудованном Hot-spot, знаний в области администрирования информационных систем и основ базовых операционных систем Windows и Linux, выполнению настроек мобильных компьютерных устройств на базе Windows Mobile и Symbian [1].

С 01.07.2016 на территории РФ начала действовать система профстандартов. На данный момент Минтруда России утверждено 8 профессиональных стандартов в индустрии гостеприимства, это: «Повар», «Кондитер», «Официант (вкл. бармен)», «Пекарь», «Руководитель предприятия питания», «Сомелье (вкл. кавист)», «Руководитель / Управляющий гостиничного комплекса / сети гостиниц», «Экскурсовод / гид». Еще 3 профстандарта находятся в разработке: «Горничная», «Специалист по приему гостей», «Специалист по формированию туристического продукта».

Совет по профессиональным квалификациям (СПК) в индустрии гостеприимства

утвержден Национальным советом по профессиональным квалификациям при Президенте РФ 29 июля 2014 года. Базовой организацией СПК в индустрии гостеприимства является Федерация Рестораторов и Отельеров России.

27.06.2016 было принято постановление Правительства РФ № 584, которым устанавливаются особенности применения профстандартов в части требований, обязательных для применения внебюджетными фондами и государственными предприятиями. В частности, им установлен переходный период до 2020 года, в течение которого предприятия должны внедрить профстандарты на основании заранее утвержденного плана.

На основе предлагаемых профессиональных стандартов, становится возможным выстроить непрерывное профессиональное образование и обучение работников, обеспечить единые требования к профессиональной деятельности, позволяющие поддерживать единый уровень качества труда независимо от места нахождения и типа предприятия, и проводить независимую оценку компетенций работников, освоенных как в ходе образования и обучения, так и в процессе трудовой деятельности. Помимо этого на основе профессиональных стандартов возможно формирование принципиально нового классификатора профессий / специальностей для отрасли.

Подготовка кадров имеющих высшее образование в сфере индустрии питания и сервиса, играют важнейшую роль в формировании структуры высококвалифицированной рабочей силы, которая позволит организовать целенаправленную деятельность в отношении внедрения инноваций в экономические процессы региона. Задача высших учебных учреждений – воспитание и обучение высококвалифицированной личности, способной реализовать все задачи современной экономической модели общества. Только интеграция интересов бизнеса, науки и образования способна вывести регион на качественно иной экономический уровень [2, 3].

Цель введения системы профстандартов – повышение качества трудовых ресурсов, рост профессионализма работников и, как результат, повышение конкурентоспособности экономики страны в целом.

Профстандарты в индустрии гостеприимства созданы с привлечением работодателей, т.е. отражают актуальные требования работодателей к подготовке специалистов.

Применение профстандартов направлено на приведение в соответствие профстандартам штатного расписания организации,

трудовых договоров (в части наименования профессии); проверке на соответствие профстандартам персонала организации (в аттестованных СПК Центрах оценки квалификации). По результатам оценки возможно обучение (переобучению) персонала, не соответствующего необходимому уровню квалификации.

Индустрия питания – важнейшая часть потребительского рынка, позволяющая дать интегральную оценку социально-экономического уровня жизни населения.

Свердловская область – один из наиболее динамично развивающихся субъектов РФ. По всем ключевым макроэкономическим показателям область находится в группе регионов-лидеров. Развитые промышленный, металлургический, машиностроительный комплексы, а также хорошие показатели агропромышленного и инновационного комплексов, как и высокие показатели развития малого бизнеса, торговли и потребительского рынка являются важными показателями, обеспечивающими социально-экономическое развитие региона. Кроме того, повышается инвестиционная активность в такие области социальной сферы, как здравоохранение, образование, культура и спорт. Все это обеспечило место Свердловской области в первой «десятке» регионов, признанных наиболее комфортными для проживания в Российской Федерации [4].

На долю крупных муниципальных образований, входящих в десятку наиболее экономически развитых и крупных административных центров, приходится большая часть предприятий общественного питания – это 3,76 тысяч единиц, что составляет 57,5% от общего количества предприятий питания Свердловской области. На долю города Екатеринбурга приходится 38,1 % от общего количество предприятий питания. И ежегодно доля крупных административных центров в общем количестве предприятий питания увеличивается [5, 7].

Оборот розничной торговли Свердловской области из года в год продолжает расти. На фоне этого наблюдается рост количества предприятий общественного питания и оборота общественного питания. Доля оборота общественного питания от оборота розничной торговли также возросла. Особенно рост заметен в Горнозаводском, Западном и Восточном округах, а также в муниципальных образованиях, не вошедших в административные округа.

Структура рынка сети общественного питания Свердловской области по состоянию на 01.01.2016 года представлена на рис. 2.

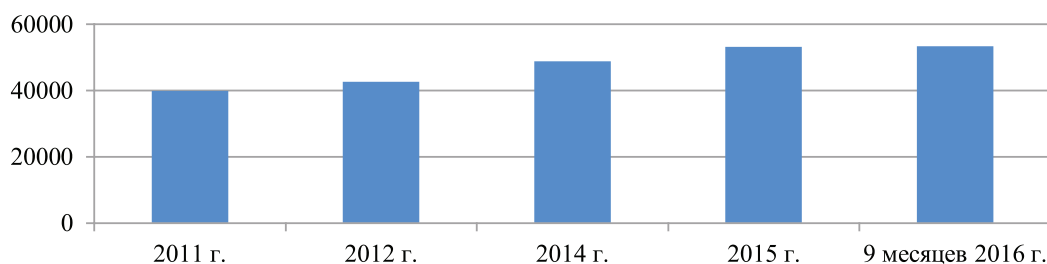


Рис. 1. Оборот общественного питания по Свердловской области, млн. руб

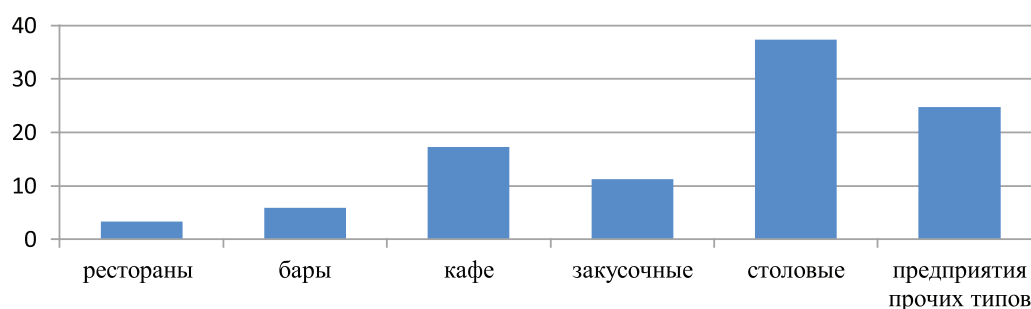


Рис. 2. Структура рынка общественного питания в Свердловской области в 2015 году, % [6, 7].

Примечание: столовые (включая общедоступные, школьные, студенческие, рабочие и др.); предприятия прочих типов (буфеты, кафетерии, магазины кулинарии, кофейни, ПБО и др.)

Соотношение долей предприятий по типам в сравнении с итогами 2013 года несколько изменилась: увеличилась доля предприятий с более высоким уровнем обслуживания (рестораны, бары, кафе) в среднем 1,15 % и наоборот снизилась доля предприятий типа «столовая», «буфет», «кафетерий».

Как видно из структуры на сегодня предприятия общественного питания Свердловской области это разветвленная сеть ресторанов, баров, кафе, которые входят в структуру многопрофильных предприятий объединяющие, в том числе и спортивные, интеллектуальные клубы, боулинги, развлекательные и досуговые центры. Индустрия общественного питания нуждается в инновациях, способных создать уровень услуг в соответствии с растущими запросами потребителей. Но внедрение инноваций затруднено существующим дефицитом кадров, их низкой квалификации и слабой мотивацией.

Рассматривая образование как услугу, необходимо учитывать то, что услуга есть действие не обязательное, она не может быть только предоставлена. Рассматривая модернизацию образования надо, прежде всего, ответить на вопрос: «Какого челове-

ка мы бы хотели видеть после окончания высшего учебного заведения?» Ответ зависит от конечной цели, которую ставит государство, и выбранной стратегии развития. Наряду с основной функцией образование является одной из важнейших систем, обеспечивающих целостность государства.

Главная цель образования: обеспечение конкурентоспособности человека на рынке труда в течение активного периода жизни. Если цель модернизации – переход к постиндустриальному обществу, то одним из важнейших факторов ее достижения является создание инновационной системы образования, ориентированной на воспитание человека, исповедующего общечеловеческие ценности и способного к творческой деятельности, направленной на получение новых знаний в интересах развития общества [8].

В связи с этим актуальным является подготовка кадров для индустрии питания и сервиса отвечающая требованиям рыночной конкуренции.

Создание центров оценки компетенций

Первые центры оценки компетенций (ЦОК) в индустрии гостеприимства появляются в Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем

Новгороде, Оренбурге, Красноярске. Екатеринбург также претендует стать площадкой по оценке компетенций в сфере гостеприимства. Базовой организацией СПК в индустрии гостеприимства в Уральском регионе может стать «Ассоциация кулинаров и рестораторов Свердловской области».

В состав «Ассоциации кулинаров и рестораторов Свердловской области» входят: Министерство Агропромышленного комплекса и продовольствия Свердловской области, Администрация Свердловской области; УрГЭУ; Свердловский областной Союз промышленников и предпринимателей; собственники ресторанного и гостиничного бизнеса; организации партнеры HoReCa и др.

Основная цель «Ассоциации кулинаров и рестораторов Свердловской области»:

- создание информационного пространства для обмена опытом, расширение возможностей производственного, социального и инновационного развития предприятий – членов Ассоциации, решения образовательных, культурных, научных и других вопросов развития индустрии гостеприимства;

- повышение престижа профессии;
- подготовка высококвалифицированных кадров;

- подготовка кадров для инновационной деятельности в сфере питания;

- взаимная поддержка и защита интересов членов Ассоциации;

- лоббирование и защита интересов членов Ассоциации в органах власти и государственных структурах.

Задачи «Ассоциации кулинаров и рестораторов Свердловской области»:

- Создание базовой образовательной площадки;

- Координация усилий с органами государственной власти по созданию цивилизованного бизнеса в сфере питания и гостеприимства;

- Поддержка учебных заведений индустрии питания и гостеприимства;

- Установление и развитие контактов с объединениями индустрии питания в России и зарубежных странах. Обмен опытом;

- Научная и просветительская деятельность, пропаганда и продвижение инновационных знаний;

- Формирование инновационной сферы.

Основными направлениями деятельности «Ассоциации кулинаров и рестораторов Свердловской области» являются организация информационного пространства, повышение престижа профессии и подготовка высококвалифицированных кадров, в том числе для инновационной деятельности.

Подготовка кадров в Уральском государственном экономическом университете

Уральский государственный экономический университет (УрГЭУ – СИНХ) – один из крупнейших учебно-научных центров Уральского федерального округа, в котором трудятся более 1000 преподавателей, две трети которых имеют ученые степени и звания, обучаются свыше 10 тысяч студентов, 300 аспирантов, докторантов и соискателей. Университет занимает достойное место среди вузов России по научным исследованиям в области производства пищевой продукции и подготовки кадров для индустрии питания и сервиса.

Кафедра технологии питания была организована в 1965 году и занималась подготовкой инженеров технологов по специальности 260501 «Технология продуктов общественного питания». С 2009 года ведется подготовка бакалавров и магистров по направлению 260800 «Технология продукции и организация общественного питания», в настоящее время по направлению 19.03.04 Технология продукции и организации общественного питания [9], профиль «Технология продукции и организация ресторанного бизнеса», программа магистерской подготовки «Организация и обслуживание на предприятиях общественного питания».

Кафедра технологии питания ведет образовательную деятельность по направлению «Технология продукции и организации общественного питания», по профилю для бакалавриата «Технология продукции и организация ресторанного бизнеса», магистров по программе: «Организация и обслуживание на предприятиях общественного питания» [10].

Подготовка кадров высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру ведется на кафедре по специальностям: 05.18.15 – Технология и товароведение пищевых продуктов функционального и специализированного назначения и общественного питания; 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством. Экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами: сфера услуг.

С апреля 2016 года в УрГЭУ создан диссертационный совет, на Урале появилась возможность защищать диссертации на соискание учёной степени доктора и кандидата наук по научной специальности 05.18.15 «Технология и товароведение пищевых продуктов функционального и специализированного назначения и общественного питания». Наличие в УрГЭУ своего диссер-

тационного совета поможет создать в вузе весь цикл подготовки кадров, начиная с бакалавра и заканчивая доктором наук.

Новое направление подготовки «Технология продукции и организация общественного питания» опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, впервые учитывающий профессиональные стандарты индустрии питания. Обучение по этому стандарту осуществляется по двум направлениям: по программе бакалавр общей квалификации с реализацией основных направлений деятельности и по прикладному направлению по программе бакалавр с реализацией для производственно-технологического или иного практико-ориентированного вида деятельности технологической направленности, предполагающей возможность получения удостоверения или сертификата рабочей профессии повышенного квалификационного уровня [11]. Комплексный подход в совершенствовании организации и содержания процесса подготовки выпускников позволяет выйти на новый качественный уровень при подготовке специалистов индустрии питания [12].

За время существования кафедрой подготовлено более 5600 квалифицированных специалистов, 12 кандидатов и докторов технических наук. Выпускники кафедры работают на предприятиях отрасли Свердловской области, других регионов России и за рубежом.

Кафедра постоянно проводит мониторинг профессиональной карьеры выпускников путем анкетирования работодателей, поддержания с ними личных контактов. Сотрудничающие с кафедрой предприятия общественного питания заинтересованы в получении высококвалифицированных специалистов и активно участвуют в процессе их подготовки: организуют для студентов базы практики, участвуют в работе государственных аттестационных комиссий, оказывают поддержку в оснащении специализированных лабораторий, проводят ознакомительные экскурсии на производстве, организуют конкурсы, фестивали.

Кафедра сотрудничает с ведущими предприятиями общественного питания Свердловской области, где студенты проходят все виды практик: ОАО «Реста менеджмент», ООО «Торговый дизайн», МУП «ШБС «Золушка», ЗАО «Дикси Мегамаст», ресторан «Сушкоф», «Водолей», «Своя компания» и др.

Для студентов, обучающихся по направлениям «Технология продукции и организация общественного питания», в стенах университета и на предприятиях питания г.

Екатеринбурга проводятся мастер-классы, семинары, профессиональные конференции с привлечением шеф-поваров, бренд-шефов ведущих Российских и зарубежных ресторанов.

Студенты, выпускники и сотрудники кафедры принимают участие в различных научных и профессиональных конкурсах: Международных кулинарный салон «Евразия», «ПИР», Кубке мира по кулинарному искусству в Люксембурге, чемпионате Москвы по кулинарному искусству и сервису «Шеф а ля Русс», чемпионатах УрФО по кулинарии и сервису «Прикамская кухня», фестиваль «Барбекю», чемпионате по профессиональному мастерству World Skills Russia и др. Эти проекты являются эффективным продолжением учебного процесса и дают студентам возможность заявить о себе в бизнесе, продемонстрировать будущим работодателям свое мастерство.

Современная сфера ресторанного бизнеса и сервиса компьютеризирована. В связи с этим уделяется серьезное внимание ИТ-компетенциям наших выпускников. На кафедре созданы компьютерный класс, технологическая лаборатория, оснащенная производственным оборудованием с различным программным обеспечением, кабинет ресторанного сервиса, в котором используется программы: R-Keer и другие программно-аппаратные комплексы, соответствующие инновационным стандартам обслуживания клиентов.

В учебном процессе используются современные программы и разработки, позволяющие студентам выполнять часть расчетов на компьютере. Для ряда дисциплин подготовлены базы тестовых заданий, что позволяет оперативно проводить текущий контроль знаний и промежуточную аттестацию студентов. Широко внедряется в практику использование рабочих тетрадей по дисциплинам, в том числе на ЭВМ с автоматизацией расчетов.

Кафедра взаимодействует с научными, учебными заведениями и предприятиями стран ближнего и дальнего зарубежья, в том числе в Белоруссии, Франции (институт Vatel), США (штаты Мичиган и Верджиния), Китае (Харбинский политехнический университет). Коллектив работает в тесном контакте с предприятиями индустрии питания Свердловской области, а также с Министерством АПК и продовольствия Свердловской области, Комитета по товарному рынку, Аграрным и медицинскими университетами и другими учреждениями и учебными заведениями в г. Екатеринбург и других городах (Москва, Орел, Кемерово, Челябинск, Тюмень и др.).

В рамках научного направления кафедры «Инновационные технологии формирования систем здорового питания» сформирована научная школа по основным направлениям:

- совершенствование технологии пищевых продуктов и кулинарных изделий различной функциональной направленности;
- теоретическое и экспериментальное обоснование разработки блюд и рационов для питания организованных коллективов;
- разработка рецептур и технологии функциональных продуктов питания с применением местного растительного сырья.
- разработка и осуществление комплекса профилактических и оздоровительных мероприятий в области алиментарных заболеваний; повышение уровня знаний о вопросах здорового питания.

Кафедра технологии питания участвует в выполнении федеральных и региональных научно-исследовательских работ, программ и грантов. На основе результатов исследований разработаны, утверждены и внедрены в производство технологии продуктов питания функционального и лечебно-профилактического назначения для предприятий общественного питания и пищевой промышленности, специализированного назначения – для различных возрастных групп. Разработаны электронные ресурсы для расчета рационов питания и оптимизации пищевой и биологической ценности кулинарной продукции. Научные разработки апробированы и внедрены в производство [10].

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Это, прежде всего, обусловлено тем, что эффективность последней в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний, умений, развитием личностных качеств, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности [6].

Организация студенческой науки является важным фактором углубления профессиональной подготовки специалистов, бакалавров и магистров. Ежегодно кафедрой проводятся дни студенческой науки, студенческие научные конференции, конкурсы научных докладов и работ, функционирует студенческие научные кружки.

В НИРС кафедры ежегодно участвует около 100 студентов. За последние 5 лет с их участием опубликовано 60 научных статей, подано 4 заявки на изобретения, получено 2 патента.

В целях повышения уровня профессионального мастерства кулинаров, обмена опытом, повышения интереса к профессии кафедрой технологии питания УрГЭУ совместно с Министерством АПК и продовольствия Свердловской области ежегодно организуются и проводятся кулинарные и кондитерские конкурсы профессионального мастерства, в том числе с привлечением студентов и учащихся учебных заведений г. Екатеринбурга. Кроме этого, целенаправленно проводится работа по обеспечению участия сотрудников отрасли общественного питания в семинарах, мастер-классах и других мероприятиях, направленных на повышение квалификации специалистов.

Студенты и сотрудники кафедры технологии питания принимали активное участие в организации массового питания участников и гостей Олимпиады Сочи-2014, за что были удостоены благодарностей организаторов этих грандиозных мероприятий.

Современный выпускник вуза должен обладать способностью к постоянному совершенствованию в профессиональной деятельности. Сотрудниками кафедры разработаны профильные программы курсов повышения квалификации специалистов индустрии питания и сервиса «Школа технологий питания». Для слушателей курсов повышения квалификации организованы мастер-классы, посвященные кухням народов мира, современным технологиям в области питания, организации кейтерингового обслуживания с привлечением ведущих поваров и кондитеров лучших предприятий общественного питания г. Екатеринбурга.

Структура компетенции в установлении обратной связи будущих бакалавров с профильной направленностью в области индустрии питания представляет собой интегративную целостность и включает следующие компоненты: мотивационный компонент, предполагающий инициацию общения, активное включение в общение, установки, мотивы и потребности в формировании запроса на обратную связь; когнитивный компонент, который представлен совокупностью знаний в области обратной связи для эффективной коммуникации в соответствии с целями и условиями профессионального взаимодействия; личностно-деятельностный компонент, направленный на развитие практических умений и навыков продуктивного использования обратной связи в целях осуществления эффективной профессиональной коммуникации; рефлексивный компонент, предполагающий умение анализировать, осознавать свою

деятельность, умение адекватно оценивать себя и свою профессиональную коммуникацию [12-14].

Оставаясь базовой в Уральском регионе, кафедра Технологии питания (до 2007 г. Технологии и организации продукции общественного питания) дает обширные знания и практические навыки в оценке качества и безопасности продукции, технологии отечественной и национальной кухни, в организации питания различных контингентов, сервисной деятельности и ресторанного дела предприятий питания.

Заключение

В последнее десятилетие все больше стран переходит к экономике знаний, когда главным фактором конкурентоспособности государства становятся знания и технологии. Поэтому университеты, занимающиеся исследованиями и разработками, становятся важнейшим ресурсом для наукоёмкого производства [11]. Изучение зарубежного опыта построения инновационных систем на основе использования Инновационного потенциала ВУЗов показало, что эффективная система организации инновационной деятельности во многом определяется инфраструктурой, в которой существенную роль играют технопарки и бизнес-инкубаторы [12, 13].

Политика учреждений высшего образования, к которым относится ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» направлена на интеграцию методов и способов работы в современных политических и экономических условиях региона. Это во многом определяет также форму, стиль, направление взаимодействия учреждений высшей школы с поставщиками их услуг.

Статистика сферы образования свидетельствует о малой эффективности существующих на сегодняшний день инновационных программ в сфере образования. Тенденции современной экономики и политики таковы, что требуют от учреждений высшей школы более конструктивных форм саморазвития и внедрения инновационных технологий. Эффективно действующей инновационной системой считается та, при которой рост показателей деятельности в большей степени обеспечивается именно за счет прироста инновационных технологий. В настоящее время тенденция развития инновационных процессов в большинстве учреждений высшей школы характеризуется как экстенсивная модель «догоняющего» развития.

Низкие показатели в сфере развития инновационных процессов в сфере образова-

ния связаны зачастую с плохой координацией всех векторов образовательной системы. Эталонная модель эффективно действующей инновационной системы базируется на основах комплексного и взаимосвязанного управления инновационными процессами в стране. При этом, важным моментом является внедрение инновационных методов одновременно во все области народного хозяйства (научную, образовательную, финансовую, сферу управления и подготовку кадров).

Важно правильно понимать роль ВУЗа в сфере образования. Учреждения высшей школы – это не только полноправный член процесса интеграции, но и в большинстве случаев они являются катализатором инновационных процессов в сфере народного хозяйства. Связана такая позиция с тем, что учреждения высшей школы выпускают высококвалифицированных специалистов для всех сфер народного хозяйства, в том числе и индустрии питания. Базируется эффективность деятельности ВУЗа на целенаправленном использовании инноваций [10, 14]. Инновационная база учреждений высшей школы ориентируется на следующие основные принципы:

- Создание широкой инновационной инфраструктуры учреждения, в которую входят центры коммерциализации, центры сертификации и консалтинга, бизнес-инкубаторы, инновационные фонды и фонды поддержки инновационной деятельности.

- Наличие четкой кадровой политики в области инновационных преобразований. В состав персонала ВУЗа должны входить люди, ориентированные на инновационные процессы, повышение конкурентоспособности учреждения, улучшение стандартов менеджмента качества.

- Разработка нормативных документов, обеспечивающих базу для внедрения инновационных методов в процесс управления ВУЗом. Обеспечение доступности качественного образования разных уровней.

- Проведение в рамках ВУЗа различных научно-исследовательских процессов, программ, инновационных разработок, что обуславливает развитие технопарков, научных центров и прочих структур, деятельность которых направлена на преумножение научной составляющей региона.

- Выполнение конкретных инновационных вопросов и задач, поставленных экономикой страны. Создание условий, благоприятных для развития творческой индивидуальности личности, ее социального и профессионального становления.

Основной социальный показатель образовательной ориентации – это уровень и ка-

чество подготовки, степень ее соответствия требованиям выполняемой работы, личным интересам и возможностям реализации в труде полученных знаний. В настоящее время отрасли индустрии питания и сервиса становятся все более высокотехнологичными, контактными сферами, нуждающимися в хорошо образованных, коммуникабельных, профессионально подготовленных сотрудниках. Актуальность проблемы кадрового обеспечения подчеркивается необходимостью реформирования системы образования. Вместе с тем очевидно противоречие между необходимостью многоаспектного совершенствования современной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы индустрии питания и сервиса и дефицитом обоснованных рекомендаций на этот счет.

Список литературы

1. Хамнаева Н.И. Формирование компетентности специалиста сервиса и туризма с помощью научно-исследовательской работы студентов / Хамнаева Н.И., Олмеева В.Д. // Сборник статей и тезисов [Электронный ресурс] / под ред. проф. А.Б. Косолапова – Электрон. дан. – Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2012. – Режим доступа: <http://nauka.dvfu.ru/nirs/doc/>. – Загл. с экрана.
2. Костин Р.А. Организация работы по академической мобильности в консорциуме вузов сервиса: подготовка кадров для индустрии туризма / Костин Р.А. // Сборник статей и тезисов [Электронный ресурс] / под ред. проф. А.Б. Косолапова – Электрон. дан. – Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2012. – Режим доступа: <http://nauka.dvfu.ru/nirs/doc/>. – Загл. с экрана.
3. Куликова Ю.П. Инновационные технологии в современном образовании: аутсорсинг / Куликова Ю.П. // Сборник статей и тезисов [Электронный ресурс] / под ред. проф. А.Б. Косолапова – Электрон. дан. – Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2012. – Режим доступа: <http://nauka.dvfu.ru/nirs/doc/>. – Загл. с экрана.
4. Рейтинг регионов РФ по качеству жизни. РИА Рейтинг – 2014 – стр. 20.
5. Российский рынок общественного питания 2013-14 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.research.rbc.ru/articles/11/07/2013/562949987835652>.
6. Социально-экономическое положение Свердловской области в январе-июне 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: www.sverdlgks.ru.
7. Дислокация предприятий общественного питания Свердловской области на 01.01.2015. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Свердловской области. [Электронный ресурс]. URL: www.sverdlgks.ru.
8. Матвеева Л.В. Модель формирования профессиональных компетенций в установлении обратной связи у будущих специалистов спортивно-оздоровительного сервиса / Матвеева Л.В., Каерова Е.В. // Мир науки, культуры, образования. 2010. – № 4 (23). – С. 25-30.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 19.03.04 технология продукции и организация общественного питания. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. № 1332.
10. Чугунова О.В. Подготовка кадров для индустрии питания в уральском государственном экономическом университете / Чугунова О.В. // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-1. С. – 136-139.
11. Иванова В.Н. Новые подходы при подготовке специалистов общественного питания / В.Н. Иванова, Т.В. Шленская, М.П. Могильный // Известия высших учебных заведений. Пищевая технология. – 2014. – № 2-3. – С. 23-25.
12. Дежина И. «Тройная спираль» в инновационной системе России [Электронный ресурс] / И. Дежина, В. Киселева // Вопросы экономики. 2007. – № 12. – Режим доступа: //
13. Николаева Л.А. Зарубежный опыт построения моделей инновационных систем на основе использования инновационного потенциала вузовского сектора науки / Л.А. Николаева // Общественные науки. – 2011. – № 8. – С. 46-57.
14. Николаева Л.А. Методологические основы оценки инновационного потенциала вузовского сектора науки и его влияние на развитие бизнес-среды: автор. дис. ...д-р эк. наук: 08.00.05 / Николаева Лидия Александровна. – Владивосток, 2012. – 48 с.

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОДГОТОВКУ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

Шерстобитова В.А.

*Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение
для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 54 VIII вида»,
Пермь, e-mail: vika-pika1990@yandex.ru*

В статье рассматриваются процессы формирования профессиональной компетентности педагогов. Автором рассматривается сама проблема формирования профессиональной компетентности педагогов, сопровождающих процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма. Выделены основные направления деятельности педагога. Обозначены компетенции, которыми он должен обладать, на что должен быть способен в рамках каждого вида деятельности. Раскрыты основные положения программы формирования профессиональной компетентности в вопросах профилактики нарушений письменной речи. Актуальность исследования обусловлена особенностями новых тенденций в развитии общества и образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование, нарушения письменной речи, профилактика нарушений письменной речи, инновационные преобразования, виды деятельности педагога

THE DESIGN PROCESSES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS, PROVIDING TRAINING FOR SCHOOL CHILDREN, GROUPS AT RISK FOR VIOLATIONS OF LETTERS

Sherstobitova V.A.

*Municipal budgetary special (correctional) educational institution for trained, pupils with disabilities
«Special (correctional) secondary school № 54 of the VIII type», Perm, e-mail: vika-pika1990@yandex.ru*

In the article the processes of formation of professional competence of teachers. The author considers the problem of formation of professional competence of teachers accompanying the process of preparing for school group children at risk for violations of letters. The basic directions of activity of the teacher. Marked competence that he should have, what should be able in the framework of each activity. The basic provisions of the program of formation of professional competence in the prevention of violations of written speech. The relevance of the study due to the peculiarities of the new trends in the development of society and education.

Keywords: professional competence, modeling, disorders of written speech, the prevention of violations of written speech, innovation transformation, the activities of the teacher

Актуальность исследования обусловлена особенностями новых тенденций в развитии общества. Все больше педагогов дошкольных учреждений интересуется вопрос – как осуществлять подготовку к школе более эффективно, чтобы дальнейший образовательный процесс проходил максимально комфортно для ребенка. На данный момент проблема совершенствования подготовки педагогических кадров входит в число приоритетных направлений науки, так как качество и эффективность осуществляемой подготовки детей к школе напрямую зависит от профессионализма того педагога, который ее сопровождает [3].

Совершенствование системы образования предполагает увеличение объема знаний умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся. Особая нагрузка в свя-

зи с этим ложится на начальный этап обучения, одной из основных задач которого является формирование навыка грамотного письма [1]. Так как контингентом нашего исследования являются дети старшего дошкольного возраста группы риска по возникновению нарушений письма, то можно предположить, что именно на начальном этапе процесса обучения в школе могут возникнуть трудности. Овладение грамотным письмом является гарантом свободного перехода школьника с одной образовательной ступени на другую. Нарушение письма является одной из наиболее распространенных проблем школьного обучения (Т.В. Ахутина, Л.О. Бадалян, О.А. Величенкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.). Психологи и педагоги придают особую значимость проблеме обучения детей

письменной речи. В связи с этим психологи и нейрофизиологи Б.Г. Ананьев, Е.В. Гурьянов, А.Р. Лурия называют навыки письма и чтения ведущими в любой сознательной деятельности человека [2].

Проблему профессиональной компетентности педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах В.А. Адолфа, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др. [4]. Но, несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в научной литературе, до сих пор нет однозначности как в его операционализации, так и в определении его состава, а, следовательно, и в выделении путей его развития [7]. Таким образом, актуальность темы так же может быть обусловлена недостаточным обоснованием способов развития профессиональной компетентности педагогов и все возрастающими требованиями социальной практики в компетентных работниках.

Особую значимость профессиональная компетентность приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями [5, 6]. В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, т.е. быть профессионально компетентным [7].

В настоящий момент известно, что профессиональная подготовка педагогов в ВУЗе проходит на достаточном уровне. Однако, все чаще педагог оказывается бессилен при подготовке ребенка к школе и имея данные о возможных будущих проблемах обучения.

Причиной этого может являться отсутствие у педагога информации, знаний о том, что такое дисграфия, ее механизмы и причины возникновения и как прогнозируемые трудности отразятся на процессе обучения в целом.

Способ решения этой проблемы как раз может и послужить выстраивание процесса профессиональной подготовки педагогов с учетом проблемы подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма и в ракурсе разработанного в итоге спецкурса.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование содержательных и технологических аспектов формирования профессиональных компетенций.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих подготовку к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма.

Предмет исследования – содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих подготовку к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма.

В процессе исследования был проведен анализ научной литературы по сформулированной теме, в частности был изучен ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 специальной (дефектологическое) образование. В результате данного анализа было выявлено, что нет достаточной информации о тех компетенциях, которые должны быть сформированы у педагогов, сопровождающих процесс подготовки к школе ребенка группы риска по возникновению нарушений письма. В связи с этим будет построена модель компетентности педагога.

Мы считаем, что в заданном направлении работы, можно выделить актуальные виды деятельности педагога:

- диагностическая;
- коррекционная;
- просветительская;
- профилактическая.

В каждом из видов деятельности педагога целесообразно выделить основные компетенции, которыми он должен обладать, на что должен быть способен в рамках этого вида деятельности.

1. Диагностическая деятельность:

- способен проводить скрининг-диагностику выявления риска нарушений письма;
- способен интерпретировать полученные результаты;
- способен определять характер «риска» возникновения нарушений письма.

2. Коррекционная деятельность:

- способен определять направления и содержание коррекционно-развивающей работы;
- способен дифференцировать коррекционно-развивающую и профилактическую работу и т.п.

3. Профилактическая деятельность:

- способен определять направления и содержание профилактической работы;
- способен разработать индивидуальную образовательную программу по профилактике нарушений письма.

4. Просветительская деятельность:

– способен оценить уровень знаний специалистов по данной проблеме;

– способен сформулировать рекомендации для педагогов, обеспечивающих подготовку к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма.

Все перечисленные особенности профессиональной компетентности педагогов, сопровождающих процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма, только подтверждают необходимость разработки программы формирования профессиональной компетентности в вопросах профилактики нарушений письменной речи.

Цель программы – формирование профессиональной компетентности педагогов, сопровождающих процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма.

Данная программа может быть реализована в условиях дошкольной образовательной организации представителями администрации (заместителем руководителя), руководителем методической службы. Реализация программы будет направлена на повышение профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма (воспитатели). Также программа может быть реализована в рамках образовательных программ подготовки специалистов и бакалавров в высших и средних специальных профессиональных учреждениях. Объектом реализации программы будут учащиеся старших курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование». Срок реализации программы – один учебный год.

В содержании программы можно выделить 5 разделов:

1. Нарушения письменной речи. Типичные ошибки письменной речи.

2. Предпосылки развития письменной речи в дошкольном возрасте.

3. Выявление несформированности предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста.

4. Профилактика нарушений письменной речи в дошкольном возрасте.

5. Работа с семьей, имеющей ребенка группы риска по возникновению нарушений письма.

Работа по реализации программы по формированию профессиональной компетентности педагогов, сопровождающих процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений

письма, может проводиться в условиях дошкольной образовательной организации, тогда в ее реализации будут задействованы педагоги, сопровождающие процесс подготовки к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма, то есть воспитатели. Реализовывать ее могут представители администрации дошкольной образовательной организации, а также представители методической службы. Они должны ориентироваться на определенные компетенции, которыми должен владеть педагог в результате освоения программы.

Знать, иметь представление:

– иметь представления о нарушениях письма, их профилактике, типичных ошибках, предпосылках развития письменной речи;

– иметь представления о наборе скрининг-диагностики для выявления риска нарушений письма;

– иметь представления о направлениях и содержании коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска по возникновению нарушений письма.

Уметь:

– уметь определять направления и содержание коррекционно-развивающей работы;

– уметь дифференцировать коррекционно-развивающую и профилактическую работу и т.п.;

– уметь проводить скрининг-диагностику выявления риска нарушений письма;

– уметь интерпретировать полученные результаты;

– уметь определять характер «риска» возникновения нарушений письма;

– уметь определять направление и содержание профилактической работы;

– уметь разработать индивидуальную образовательную программу по профилактике нарушений письма;

– уметь оценить уровень знаний специалистов по данной проблеме;

– уметь сформулировать рекомендации для педагогов, обеспечивающих подготовку к школе детей группы риска по возникновению нарушений письма.

Владеть, иметь опыт:

– иметь опыт проведения скрининг-диагностику выявления риска нарушений письма;

– иметь опыт интерпретации полученных результатов;

– иметь опыт в определении направлений профилактической, коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска по возникновению нарушений письма;

– иметь опыт в определении характера «риска» возникновения нарушений письма;

– иметь опыт в разработке индивидуальных образовательных программ по профилактике нарушений письма.

В связи с этим должны появиться соответствующие задачи в годовом планировании деятельности педагогов, которые будут отражать содержание каждого из пяти блоков программы. Представители администрации и методической службы дошкольной образовательной организации должны дополнить планирование тематики педсоветов, заседаний методических советов. У педагогов должен появиться набор новых тем по самообразованию. Представитель методической службы может организовать творческие и проблемные группы.

Список литературы

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
2. Евдокимова Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2001.
3. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании // Проблемы. Понятия. Инструкции. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 101.
4. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М.: 2000. – С. 360-362.
5. Набатов А.В., Тарутин А.В. Удовлетворенность обучающихся от применения информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе (из опыта конкретного исследования) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6, URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23627> (дата обращения: 02.01.2017).
6. Тарутин А.В. Качество образования специалистов военных вузов // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-1. – С. 92-96.
7. Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды: Автореф. дис. канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2011.

УДК 37.043.2: 372.32

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Шустова Л.П.

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: lp_shustova@mail.ru

В статье рассматриваются особенности процесса гендерной социализации детей дошкольного возраста, происходящего под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания. Автором проанализированы отечественные и зарубежные источники, позволяющие рассматривать проблему формирования гендерной идентичности и полоролевого поведения детей в дошкольном возрасте через переосмысление педагогических позиций в вопросах гендерного воспитания подрастающего поколения. Автором рассматриваются основные гендерные теории, описывающие механизмы становления гендерной идентичности ребенка (теория идентификации, теория половой типизации, теория когнитивного развития, теория социальных ожиданий, концепция гендерной схемы); характеризуются гендерные стереотипы и гендерные различия мальчиков и девочек, типы полоролевого поведения (маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный), описанные в соответствии с классификацией С. Бем. Автором делается вывод о необходимости целенаправленного педагогического управления процессом гендерной социализации детей, начиная с дошкольного возраста; важности развития профессионально-педагогической готовности педагогов к воспитанию гендерно-несхематизированного ребенка в современном обществе.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные теории, гендерная социализация в дошкольном возрасте, полоролевое воспитание, гендерный подход, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность

FEATURES OF PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION CHILDREN AT PRESCHOOL AGE

Shustova L.P.

Ulyanovsk state pedagogical university of name I.N. Ulyanova, Ulyanovsk, e-mail: lp_shustova@mail.ru

In article features of process of gender socialization of children of the preschool age occurring under the influence of social factors – the public environment and education are considered. The author analysed the domestic and foreign sources allowing to consider a problem of formation of gender identity and polorolevy behavior of children at preschool age through reconsideration of pedagogical positions in questions of gender education of younger generation. The author considers the main gender theories describing mechanisms of formation of gender identity of the child (the theory of identification, the theory of sexual typification, the theory of cognitive development, the theory of social expectations, the concept of the gender scheme); the gender stereotypes and gender distinctions of boys and girls, types of polorolevy behavior (maskulinny, femininny, androgenic and undifferentiated) described according to classification S. Bem are characterized. The author draws a conclusion about need of purposeful pedagogical management of process of gender socialization of children, since preschool age; importance of development of professional and pedagogical readiness of teachers for education of the gender not schematized child in modern society.

Keywords: a gender, a floor, gender theories, gender socialization at preschool age, polorolevy education, gender approach, gender stereotypes, gender identity, a maskulinnost, a femininnost, androgyny

Постоянно изменяющиеся условия жизни общества, модернизация системы образования влекут за собой необходимость рассмотрения классического воспитания с целью поиска новых подходов к воспитанию подрастающего поколения, созданию условий для социализации детей в качестве представителей определенного пола. Преобразования, происходящие в современном российском обществе, наталкивают на необходимость создания психолого-педагогических условий для полноценного развития девочек и мальчиков дошкольного возраста в соответствии с их индивидуальными гендерными особенностями, воспитания культуры взаимоотношений полов.

По мнению Н.Н. Куинджи, «никакие новые педагогические технологии не спо-

собны формировать личность ребенка средствами «бесполый» педагогики, поскольку нормальная личность формируется на базе конкретной половой принадлежности» [6].

В последнее десятилетие вновь актуальной в педагогической науке становится проблема гендерной социализации подрастающего поколения. В русле данной проблемы рассматривается вопрос формирования полоролевого поведения у детей дошкольного возраста. Дошкольное образование, неразрывно связанное с культурой общества, нуждается в переосмыслении позиций в вопросах гендерного воспитания детей.

Обращение к вопросу формирования полоролевого поведения у детей дошкольного возраста обусловлено тем, что, согласно психологическим исследованиям Л.С. Вы-

готского, А.А. Леонтьева, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др., в этом возрасте расширяются и углубляются имеющиеся представления об окружающей действительности, происходит формирование основных нравственно-культурных норм и ценностей, осознание себя как представителя определенного пола, идентификация себя с мужчиной или женщиной, выбор модели поведения в зависимости от пола.

В дошкольном возрасте достаточно ярко проявляются особенности мальчиков и девочек в эмоциональной, познавательной сферах, сфере игровой деятельности, интересах и предпочтениях, характере мышления, развитии речевой способности. Вместе с тем анатомические и физиологические особенности рассматриваются лишь как предпосылки, потенциальные возможности развития мальчиков и девочек, их полоролевого поведения. Развитие ребенка осуществляется преимущественно под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания, что подтверждает необходимость целенаправленного педагогического управления процессом воспитания мальчика и девочки.

Именно в дошкольном возрасте закладываются первые установки, ценностные ориентации, формируются содержание и структура мотивационно-потребностной сферы, полового самосознания, ценностное отношение к семье, взаимоотношениям полов, влияющие на всю последующую жизнь мужчины и женщины. От своевременности и полноты процесса воспитания культуры взаимоотношений полов у дошкольников зависит уверенность детей в себе, устойчивость ценностных установок и эффективность общения с людьми, деловых и семейных взаимоотношений.

На необходимость воспитания детей в соответствии с их полом, начиная с дошкольного возраста, указывают педагогические исследования Е.А. Кудрявцевой, Т.А. Репиной, М.А. Радзивиловой, Н.Е. Татаринцевой, Т.Г. Жаворонковой и др. Педагогов интересуют вопросы о том, какие качества мужественности (маскулинности) следует формировать у мальчика и женственности (фемининности) у девочки, какие средства возможно использовать при формировании полоролевого поведения, каковы психологические различия мальчиков и девочек и зависимость этих различий от возраста детей.

Авторы отмечают, что процесс усвоения ребенком социального опыта и процесс формирования полоролевого поведения без педагогического управления протекает стихийно, занимает длительный промежуток

времени и оказывается порой малоэффективным. При целенаправленном воспитании и обучении этот процесс ускоряется во времени и приносит позитивные результаты.

Рассматривая социальные аспекты полоролевого становления и развития детей в дошкольном возрасте, следует отметить, что при воспитании мужчины в мальчике, женщины в девочке необходимо использовать гендерный подход, который исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не бесполое дети, а мальчики и девочки со своими социокультурными представлениями, личностными запросами, потребностями и определенным багажом гендерных стереотипов поведения. Гендерное образование и воспитание нацелены на помощь им в социализации, важной составной частью которой является идентификация личности мальчика и девочки.

Однако использование гендерного подхода не подразумевает, что воспитание начал мужественности у мальчиков необходимо осуществлять изолированно от процесса воспитания начал женственности у девочек. Эти процессы должны быть взаимодополняющими и осуществляться в коллективных видах деятельности. Выбор наиболее эффективных средств формирования полоролевого поведения обусловлен уровнем знаний педагогом особенностей биологических и социальных факторов, влияющих на развитие и формирование личности ребенка. Только в условиях целенаправленной организованной воспитательной работы можно сформировать полноценную личность, которая может реализоваться в обществе как носитель социально обусловленной половой роли и представитель определенного пола с соответствующим поведением.

Следовательно, важнейшим условием эффективного гендерного воспитания мальчиков и девочек является профессионально-педагогическая готовность педагогов к данной деятельности. Согласно В.П. Бедерхановой, педагог становится своеобразным архитектором жизни ребенка, призванный в помощь ему в построении смысловой иерархии, в определении смысла жизни, в поиске сфер и способов самоактуализации [1]. Внедрение гендерного подхода в образование требует от педагогов гендерной компетентности, под которой понимается динамическое образование личности, включающее представление о предназначении мужчин и женщин в обществе, особенностях собственной женской и мужской индивидуальности, «образе Я», знания гендерных особенностей субъектов педагогического взаимодействия, ценностное отношение к представителям обоих полов.

Одной из важных задач дошкольного образования в русле поставленной проблемы является содействие успешной социализации воспитанников детского сада, в процессе которой создаются условия для эффективного развития личности ребенка. Существенное влияние на будущее воспитанников оказывает гендерная (полоролевая) социализация, под которой понимается процесс создания у мальчиков и девочек представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности (мужской и женской) и ориентированный на становление и развитие полоролевого поведения [14, с. 12]. Сущность полоролевой социализации состоит в том, что мальчики и девочки, развиваясь в условиях жизни конкретного общества, усваивают и воспроизводят принятые в данном обществе гендерные роли и культуру взаимоотношения полов.

Употребляя термин «гендер» вместо понятия «пол», мы подчеркиваем, что многие различия между мужчинами и женщинами определяются уровнем социально-экономического развития общества, особенностями культуры и традициями воспитания, а не являются прямым следствием биологического пола. Отметим, что на современном этапе развития психологической науки понятия «пол» (sex) и «гендер» (gender) разводятся, разграничивая конституциональные и социокультурные аспекты мужского и женского. Термином «пол» обозначают биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Понятие «гендер» означает совокупность социальных и культурных норм, которое общество приписывает выполнять людям в зависимости от биологического пола.

Как подчеркивает А.В. Мудрик, «понятие «гендер», включая в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, юношам и девушкам, мужчинам и женщинам, которые так или иначе связаны с их половозрастным статусом, этноконфессиональной и социокультурной принадлежностью» [8, с. 16].

Попытаемся проследить, как происходит процесс социализации мальчиков и девочек в дошкольном возрасте. Известно, что еще до рождения многие родители хотят знать пол будущего ребенка, поскольку от этого во многом будет зависеть, как они его назовут, какую одежду, игрушки и украшения будут ему покупать. Именно с рождения начинается процесс становления и развития гендерной идентичности ребенка.

Многими учеными признается, что гендерная идентичность – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола – является одним из самых ранних и центральных компонентов Я-концепции человека. Ее становление, согласно И.С. Кону, начинается с самого рождения ребенка. К полутора годам складывается первичная половая идентичность, то есть отнесение себя к мужскому или женскому полу. В двухлетнем возрасте ребенок уже знает свой пол, но затрудняется объяснить, почему его называют мальчиком или девочкой. В 3-4 года он различает пол окружающих людей, но допускает обратимость и возможность изменения пола. Сравнивая себя с другими людьми, он узнает, что мальчики носят брюки, а девочки – платья; мальчики играют в машинки, а девочки – в куклы; мама готовит завтрак и обед, а папа ремонтирует мебель и технику. Однако пол человека ребенок устанавливает, исходя не из биологических признаков, а из особенностей его одежды, поведения или видов деятельности [5, с. 183-184].

Вспоминается случай из собственной жизни. Девочка лет 4-5 стояла на крыльце школы, когда я садилась за руль своего автомобиля. Девчушка внимательно рассматривала меня, что-то соображала, а потом подошла ко мне и с недоумением спросила: «Ты что ли мальчик?» Вероятно, в ее детском сознании вождение автомобиля ассоциирует с мужчиной, папой, а потому я невольно внесла некоторую путаницу в ее систему представлений о видах деятельности и занятиях мужчин и женщин.

К 6-7 годам ребенок признает окончательную необратимость своей половой принадлежности, у него складывается система половой идентичности, которая в дальнейшем будет содержательно обогащаться за счет собственного опыта.

Стадиальность формирования гендерной идентичности подчеркивает Ш. Берн [3]. Она описывает четыре стадии становления гендерной идентичности ребенка:

- *гендерная идентификация* – отнесение себя к тому или иному полу;
- *гендерная константность* – понимание того, что гендер неизменен;
- *дифференциальное подражание*: мальчики – обычно поведению мужчин, девочки – поведению женщин;
- *гендерная саморегуляция* – ребенок сам контролирует свое поведение, применяя санкции к самому себе.

Конструирование гендерной идентичности происходит благодаря особенностям

социализации детей с младенческого возраста, поскольку родители зачастую создают гендерно нормированный образ ребенка: для девочки – это яркие тона одежды, длинные волосы, бантики, платьица; для мальчика – короткая стрижка, сдержанные оттенки в одежде, брючки, ботинки. Родители также поощряют формирование гендерно нормированного поведения детей: у девочек – нерешительность, аккуратность, эмоциональность; у мальчиков – активность, сдержанность, умение постоять за себя. В дальнейшем «быть девочкой» или «быть мальчиком» «помогают» институты социализации, важнейшими агентами которых являются воспитатели, учителя, ровесники, СМИ.

В психологической науке выделяют несколько гендерных теорий и концепций, описывающих механизмы становления гендерной идентичности ребенка [5, 13].

Теория идентификации. Согласно данной теории, ведущая роль в становлении гендерной идентичности детей отводится биологическим факторам, а основным ее механизмом является процесс идентификации ребенка с родителями. Основатель психоанализа З. Фрейд черты личности ребенка выводит непосредственно из его половой принадлежности, признает мужскую и женскую модели как диаметрально противоположные по своим качествам. Согласно данной теории, личность тогда развивается гармонично, когда не нарушается ее половая идентификация. С позиции данных теоретических взглядов становится важным проследить за тем, чтобы в семье был достойный образец для идентификации (отождествления себя с другим), как для девочки, так и для мальчика.

Теория половой типизации. Ведущая роль в ней отводится социальному научению в системе воспитательных воздействий на ребенка. Ее представители (В. Мишель и др.) считают, что развитие полоролевого поведения зависит не только от родительских моделей поведения, но и от подкреплений его родителями, воспитателями, педагогами. На формирование гендерной идентичности ребенка оказывает влияние пол родителя, наличие старших братьев или сестер. Важно также, совпадает ли пол ребенка с родительскими ожиданиями: если нет, существует риск подавления присущих полу поведенческих проявлений. Сознательно или неосознанно поощряя одни формы поведения и порицая другие, можно регулировать процесс создания у ребенка той или иной гендерной идентичности.

Теория когнитивного развития. Ее сторонники (Ж. Пиаже, Л. Колберг и др.)

утверждают, что определяющее значение имеет познавательная информация, которую получает ребенок от взрослого, а также понимание своей половой принадлежности. Так, основатель когнитивной теории Л. Колберг полагает, что процесс формирования полового стереотипа связан с проявлениями самокатегоризации, то есть причислением ребенком самого себя к определенному полу.

Теория социальных ожиданий. Представители данной теории считают, что основную роль в формировании полоролевого поведения человека играют социальные ожидания общества, которые возникают в соответствии с конкретными социо-культурными условиями. Так, Дж. Стоккард, М. Джонсон утверждают, что пол биологический (хромосомный и гормональный), то есть пол врожденный, может лишь помочь определить потенциальное поведение человека, главное же – пол психологический, социальный, который усваивается прижизненно, на формирование которого большое влияние оказывают расовые, этнические вариации полоролевого поведения и соответствующие им социальные ожидания. Данная теория основывается на социально-психологической концепции К. Джерджена, согласно которой знание о социальном поведении (нормах, правилах, ценностях) – это процесс бесконечного исторического пересмотра в зависимости от меняющегося социокультурного контекста.

В рамках новой теории пола следует рассматривать *концепцию гендерной схемы С. Бем*. Согласно автору, на протяжении первых 6–7 лет жизни у детей на основании тех моделей поведения, которые предъявляются ребенку, формируется «гендерная схема»: ребенок усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем категоризует себя в качестве мальчика или девочки, и начинает регулировать свое поведение в зависимости от доминирующих представлений женственности и мужественности. Гендерная схематизация – это обобщенная и натренированная когнитивная готовность детей кодировать и организовывать информацию о себе и других соответственно культурным определениям «мужское – женское» [2].

Таким образом, еще до того, как пойти в школу, дети имеют обширные знания о гендерных различиях в игрушках, одежде, занятиях, присущих мужчинам и женщинам. Однако нельзя считать, что гендерная идентичность целиком формируется в детстве. В подростковом и юношеском возрасте у человека появляется возможность переосмысления и корректировки социальных

установок и моделей полоролевого поведения и усвоения новых.

В качестве основных психологических механизмов гендерной социализации – способов сознательного и бессознательного усвоения и воспроизведения социального опыта – ученые выделяют: полоролевая идентификация, социальные подкрепления, ролевое научение, осознание половой социальной роли, групповые ожидания, а также манипуляция, вербальная апелляция, имитация, конформизм, внушение, импринтинг и др. [10, 15].

Сущность механизма *полоролевой идентификации* заключается в отождествлении ребенком себя с представителем определенного пола, ориентация на идеал полоролевого поведения матери или отца. Нарушения данного механизма выражаются в отсутствии проявлений маскулинности или фемининности, либо несоответствии их биологическому полу. Одной из причин возникновения нарушений может быть неправильное воспитание, когда, например, родители очень хотели мальчика, а родилась девочка, на которую они перенесли свои ожидания, приемы воспитания, или наоборот. Это может происходить и в том случае, если в воспитании ребенка принимает участие один родитель, представляющий эталон только женского или только мужского поведения.

Другим механизмом является *подражание* родителю своего пола, имитация его поведения. Действие этого механизма можно отследить в играх дошкольников: по тому, как ребенок строит отношения в игре, можно достоверно судить о том, что он видел в семье.

Еще одним механизмом социализации является механизм *социальной оценки желаемого поведения*, проявляющийся в реакции окружающих на полоролевые проявления ребенка. Ребенок получает положительное подкрепление (похвалу) или отрицательное (наказание), если поступает в согласии или против представлений окружающих.

Гендерная социализация ребенка протекает в различных социальных группах: семье, детском саду, компании сверстников. Воспитатели, другие дети, родители, книги, родственники, игрушки и телевидение – из всех этих источников ребенок узнает о поведении, которое расценивается обществом как соответствующее тому или другому полу.

Наиболее влиятельным на формирование гендерной идентичности ребенка и становление его полоролевого поведения в дошкольном возрасте институтом является

семья. Формирование гендерной идентичности ребенка определяет тип, состав, структура семьи, порядок рождения детей, профессиональные роли родителей, характер супружеских и детско-родительских взаимоотношений, гендерные характеристики родителей, включая их идентичность и гендерные стереотипы и установки.

В процессе воспитания семья внедряет в сознание детей гендерные нормы и создает представление о том, каким должен быть «настоящий мужчина» и «настоящая женщина», то есть стереотипизирует сознание ребенка. Гендерные стереотипы сильно различаются в разных культурах. И.С. Клецина выделяет три групп стереотипов [10, с. 178-179].

Первая группа – это стереотипы маскулинности-фемининности. В нашей культуре за мужчиной закреплены такие качества, как активность, ориентация на достижения, доминантность, агрессивность, уравновешенность, сдержанность, стремление к успеху. Женщина же по распространенным представлениям должна быть мягкой, пассивной, ведомой, экспрессивной, эмоциональной и эмпатичной.

Другая группа стереотипов касается содержания труда мужчин и женщин: традиционной для женщин считается деятельность обслуживающая, исполнительская; для мужчин же характерна деятельность инструментальная, творческая, руководящая.

Третья группа стереотипов связана с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Для мужчин главные роли – профессиональные, для женщин – семейные. Мужчина должен стремиться к построению карьеры, профессиональным достижениям, женщина – выйти замуж, иметь детей и вести домашнее хозяйство.

Указанные стереотипы отличаются разительной стойкостью в сознании большей части родителей и могут сказываться на формировании гендерной идентичности ребенка, оказывая негативное влияние на его самореализацию в будущем.

Помимо детско-родительских отношений на формирование гендерной идентичности большое влияние оказывают отношения между детьми в семье. Так, есть наблюдения, согласно которым, если пол младшего ребенка совпадает с полом старшего, то традиционные полоролевые особенности у младшего выражены сильнее. Например, младшая сестра девочки будет содержать в себе больше «девчоночьего», чем младшая сестра мальчика. Наличие старших братьев может также сказаться на

формировании гендерной идентичности их младшей сестры в семье.

Таким образом, семья – это первая и основная среда, в которой ребенок получает сведения о своем поле. В полных и стабильных семьях ребенок уже на ранних этапах своего развития отождествляет себя с родителем своего пола и формирует умения и навыки полоролевого поведения.

Особо следует отметить важную роль матери в процессе идентификации для девочки. Идеал матери начинает формироваться у ребенка на первом году жизни. Через идентификацию с матерью у девочки формируется образ материнства, и этот стандарт становится частью ее самой. Для всех женщин первичная и преобладающая модель – это их мать. С этим женским идеалом матери женщина в дальнейшем себя сравнивает и оценивает. И может возникнуть реакция вины в случае, когда она обнаруживает, что ведет себя вразрез с идеальной ролевой моделью.

Однако если для девочки первичное единство с матерью является основой формирования женской психологии, то для мальчика основой формирования мужской психологии оказывается разрыв первичного телесного единства с матерью. Мальчик должен уйти от матери, чтобы ощутить себя мужчиной, а девочка должна полюбить отца, чтобы почувствовать себя женщиной.

Образ отца чрезвычайно важен для психического развития мальчика. При его отсутствии ребенку не достает понимания особенностей выражения мужской психики. Отсутствие отца или недостаточного влияния с его стороны осложняет процесс приобщения мальчика к мужской субкультуре. С целью успешной гендерной идентификации мальчика необходимы продолжительное общение с отцом, совместные занятия, прогулки, посещение культурных мероприятий.

Отец оказывает влияние и на формирование эталона будущего мужа у дочери. Ей очень важно пронаблюдать и усвоить способы поведения матери по отношению к отцу, отца – к матери. Выросшие без мужского влияния и примера девочки могут испытывать трудности во взаимоотношениях с противоположным полом [15].

В формировании будущего мужчины и будущей женщины большое значение имеют игры и игрушки. С их помощью ребенок овладевает нормами и правилами жизни в обществе. В игре дети моделируют взаимоотношения взрослых. Уже в сюжетно-ролевой игре происходит заметная дифференциация мальчиков и девочек. Именно в такой игре дети совершают «первую при-

мерку» тех социальных и профессиональных ролей, которые предстоит им играть в своей взрослой жизни. И не случайно мальчики играют в путешествия, войны на игрушечных солдатиках, строят башни и орудия, водят машинки. Девочки играют в школу, парикмахерскую, магазин, больницу, «дочки-матери».

Половая принадлежность детей сказывается и на выборе игрушек. Мальчик скорее предпочтет пистолет, ножик, легковую машинку, а девочка – куклу, посуду, мебель. Выбор ребенком игрушек хорошо диагностирует, как идет половая идентификация, считает В.С. Мухина. «Если мальчик выбирает куклу и мебель, то нужно посмотреть, в чем же дело. Если он подражает любимой старшей сестре, то следует заинтересовать его игрушками для мальчиков. Так же следует поступать и с девочкой, которая, любя старшего брата, освоила лук и стрелы...» [9, с. 128]. Отметим, что игрушки мальчиков (машины, трансформеры) более направлены на созидательную деятельность, на развитие пространственных представлений; игрушки девочек (куклы, посуда) позволяют играть в игры более спокойного характера.

Различия между мальчиками и девочками проявляются и в игровой деятельности. Мальчики в игре стремятся к независимости, они утверждают свою индивидуальность, стараясь отделиться от воспитателя или матери, им более характерна игровая деятельность в больших по размеру группах. Для девочек в игре более приемлема взаимозависимость, меньшая агрессивность, большая доверительность, их игры происходят в меньших по размеру группах, в которых они стараются подражать взаимоотношениям взрослых.

Игровые пространства мальчиков и девочек также имеют свои отличия. Мальчики более ориентированы на освоение вертикального и широкого горизонтального пространства: заборы, чердаки, деревья, подвалы. При этом их игры отличаются динамичностью и шумностью. Игры девочек происходят в ограниченном пространстве статистического характера. Так, мальчики, занимая в 10 раз больше мест на игровом поле, гораздо чаще вмешиваются в девчачьи игры. Девочки же, если и делают что-то подобное, то обычно просят разрешения.

В играх детей закрепляются гендерные различия, в них формируются взгляды будущих женщин и мужчин на мир и на должное поведение друг друга. Традиционные игры направлены на усвоение ребенком своей половой и психосексуальной роли. Как считает А.А. Чекалина, у ребенка, не играющего в соответствующие полу игруш-

ки, формирование адекватных полоролевых стереотипов поведения неизбежно столкнется с трудностями в общении со сверстниками как своего, так и противоположного пола [15].

Таким образом, основы полового самосознания к 6-7 годам уже складываются в систему знаний о том, как нужно вести себя в роли мальчика или девочки, в отношении к социально заданным образцам психики и поведения мужчин и женщин. К семи годам мальчики и девочки могут демонстрировать довольно широкий спектр гендерных особенностей – от адекватного, ярко выраженного в высказываниях (одежде, игрушках), до неадекватного и даже негативного по отношению к своей половой принадлежности. К концу дошкольного возраста у мальчиков и девочек, согласно Л.Э. Семеновой, могут проследиваться все семь типов полоролевого поведения (маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный), описанных в соответствии с классификацией С. Бем [2].

Маскулинные мальчики и девочки ценят авторитет силы и независимость поведения, ориентированы на высокие индивидуальные достижения, независимо от пола отвергают женское общество и отдают предпочтение мужскому, что свидетельствует об их потребности в значимых мужчинах. Такие дети не терпят возражений, отстаивают свое мнение любыми способами, включая агрессивные действия. Им присущ соревновательный стиль поведения, авторитарный характер взаимоотношений со сверстниками.

Фемининные дети независимо от половой принадлежности принимают эмоционально-экспрессивный стиль поведения, связанный с отказом от собственной инициативы и самостоятельности, ориентированностью на других, зависимым и подчиненным поведением. Особенно ярко заметна тенденция у феминизированных мальчиков к сознательному ограничению своего «исследовательского пространства». Такие дети в совместной деятельности, как правило, являются ведомыми, безинициативными. Их поведение характеризуется избеганием взаимодействия, особенно со сверстниками своего пола и маскулинными девочками. Фемининные девочки в социальных контактах остаются успешными.

Андрогинные дети относительно свободны от жесткой половой типизации, признают за собой право на выполнение различного рода деятельности без привязанности к традиционным нормам. Им присуща высокая социальная активность, многочисленность и разнообразность контактов и по-

ведения. Они активно взаимодействуют со взрослыми и сверстниками независимо от пола, являются популярными у детей всех полоролевых групп. Андрогинные дети объединяют в себе и демонстрируют в своем поведении традиционно мужские и женские черты, выполняют маскулинные и фемининные роли. Их маскулинные качества носят конструктивный характер (защита, помощь). Им присущи настойчивость, самостоятельность в принятии решений, высокий уровень реальных достижений.

Недифференцированные мальчики и девочки отвергают как мужской, так и женский стиль поведения, характеризуются отсутствием полоролевых стереотипов, эмоциональным отвержением всех видов деятельности. Их основные характеристики – пассивность, низкие реальные достижения, отсутствие принятия в коллективе сверстников и ответное избегание контактов [7].

Согласно исследованиям Л.Э. Семеновой, в дошкольной среде в целом доминирует андрогинный тип полоролевого поведения, что может отражать некоторые тенденции в современной социальной ситуации, где наряду с сохранением традиционных стереотипов наблюдается отказ от жесткой половой типизации, приводящий к ослаблению полярности женской и мужской ролей, изменение культурных стереотипов маскулинности и фемининности. Это в свою очередь заставляет общество терпимее относиться к индивидуальным вариациям в данном вопросе, что способствует расширению возможности для индивидуального самовыражения личности [12].

Как отмечает К. Мартин, раньше андрогинное поведение допускалось родителями только в отношении девочек. Теперь взгляды изменились, и андрогинными позволено быть и мальчикам. Такое поведение вырабатывается в том случае, если оно моделируется на глазах ребенка родителем своего пола и принимается родителем противоположного пола [4, с. 379].

Андрогинная личность, согласно С. Бем, обладает ситуативной гибкостью, высоким самоуважением, что обеспечивает ей большие возможности социальной адаптации, более полную реализацию социально-психологического потенциала личности [4].

Подобного мнения придерживается И.С. Кон, считающий, что развитие в мужчинах и женщинах качеств, присущих противоположному полу, расширяет для них диапазон общечеловеческого, раздвигает рамки стереотипов, дает больше возможностей для реализации себя как личности. Расширение границ полоролевого реперту-

ара позволяет личности полнее выразить себя, обеспечивает ей возможность успешной самореализации [5].

Следовательно, встает задача воспитания гендерно-несхематизированного ребенка. С. Бем предлагает две стратегии такого воспитания.

Первая состоит в том, чтобы обучить детей различиям между полами, но не на основе внешних признаков (одежда, стиль поведения), которые формируются культурой, а на основе биологических факторов. Объясняя детям, что мужчины и женщины имеют анатомические и репродуктивные различия, родители ограничивают знания детей о культурных представлениях о поле.

Вторая стратегия заключается в том, чтобы дать детям альтернативную схему, с помощью которой они будут перерабатывать социальную информацию и интерпретировать культурные понятия о поле, вместо того, чтобы обучаться им. И для ребенка, и для взрослого подобная альтернативная схема поможет создать сопротивление доминирующей культуре и оставаться асхематичным в гендерно-схематизированном обществе [2, с. 322].

В качестве вариантов альтернативных схем И.С. Клецина предлагает использовать следующие схемы: 1) акцентирование индивидуальных различий, а не половых (не девочки любят наряжаться, а Маша любит наряжаться); 2) сравнение во временном аспекте ситуаций, отражающих наличие дискриминации по признаку пола; 3) анализ проявлений культурных различий – информирование о полоролевых предпочтениях, существующих в разных культурах (в Африке украшают себя мужчины, а не женщины) и др. [10].

Подводя итог сказанному, отметим, что в целях позитивной социализации дошкольников необходимой и важной становится работа по оказанию им целенаправленной психолого-педагогической помощи в формировании представлений об особенностях полоролевого поведения мужчин и женщин.

Именно в этом возрасте родители, воспитатели и педагоги-психологи могут оказать значимое воздействие на формирование гендерной идентичности и полоролевого поведения воспитанников.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка процесса индивидуализации человека в образовании / В.П. Бедерханова // Психологические проблемы самореализации личности. Сборник научных трудов. Вып. 3. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1998. – С. 46 – 57.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Куинджи Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или...? / Н.Н. Куинджи // Биология в школе. – 1987. – № 6.
7. Молль А. Половая жизнь ребенка / А. Молль. – М.: Образование, 1994. – 272 с.
8. Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15-19.
9. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 123-128.
10. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
11. Репина Т.А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек / Т. А. Репина // Дошкольное образование. – 1984. – № 4. – С. 28-30.
12. Семенова Л.Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста: Автореф. канд. дисс. / Л.Э. Семенова. – Н. Новгород, 1999. – 21 с.
13. Столярчук Л.И. Теоретико-методологические аспекты воспитания: гендерное измерение / Л.И. Столярчук // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград. Перемена, 2004. – С. 54-61.
14. Таранова Т.М. Педагогические условия полоролевой социализации подростков: Автореф. дисс... канд. пед. наук / Т.М. Таранова. – Челябинск, 2003. – 23 с.
15. Чекалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие / А.А. Чекалина. – М.: «Ось-89», 2006. – 256 с.