

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE
MODERNIZATION**

*Материалы шестой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)*

Ярославль

2014

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
Д 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Д 68 **Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации**: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 240 с.
ISBN 978-5-87555-969-3

Сборник включает материалы, представленные на конференции по дополнительному профессиональному образованию «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации». Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых к проблемам дополнительного профессионального образования.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия: Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, М. В. Новиков
(научный редактор)

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

ISBN 978-5-87555-969-3

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», 2014

© Авторы статей, 2014

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
Секция 1. Проблемы ДПО и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования	8
<i>В. Н. Гурьянчик</i> О состоянии процесса профессиональной подготовки и переподготовки увольняемых военнослужащих.....	8
<i>А. В. Давыдов</i> Проблемы повышения квалификации преподавателей в условиях информатизации образования при переходе на ФГОС-3	16
<i>Г. А. Давыдов</i> Проблемы формирования профессиональной компетентности современного руководителя в системе образования	21
<i>О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов</i> К вопросу о работе факультетов в системе ДПО университета: перспективы деятельности по повышению профессиональной востребованности выпускников	24
<i>Е. Н. Лекомцева</i> Индивидуальный образовательный маршрут студента	26
<i>Е. Г. Надёжкин</i> Социально-педагогические и организационные условия постдипломного образования	31
<i>А. Л. Пикина</i> Направления подготовки педагогов к тьюторскому сопровождению одарённых школьников.....	34
<i>О. В. Ракитина</i> Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей в системе дополнительного профессионального образования: психолого-педагогический аспект	39
<i>Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева</i> Развитие профессионально значимых качеств педагогов в системе повышения квалификации	45
<i>И. В. Серафимович, К. В. Сметанина</i> Психологическая поддержка педагогов при организации научно-исследовательской деятельности с обучающимися	57
<i>О. А. Соколова</i> Контрольно-оценочная деятельность учителя иностранного языка в условиях реализации ФГОС	60
<i>Г. М. Суворова</i> К вопросу подготовки обучающихся к олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности.....	63
<i>И. Ю. Тарханова</i> Постпрограммное сопровождение обучающихся в системе дополнительного профессионального образования	66
<i>Ирэна Упенице</i> Е-образование в обучении взрослых.....	70
<i>П. С. Фёдорова, С. П. Коряковцев</i> Инновационная составляющая образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования	73
<i>А. А. Чернявская</i> Информационная компетентность руководителей учреждений образования как составляющая профессиональной компетентности	77
<i>М. А. Шеманаева</i> Опыт применения индивидуальных образовательных технологий в программах дополнительного языкового образования	82
<i>С. М. Яковлюк</i> К вопросу о формировании педагогического артистизма как профессиональной компетенции преподавателя	86
Секция 2. Реализация нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в системе ДПО	89
<i>О. В. Викулина, Т. М. Татарина</i> Познавательные потребности юристов в системе непрерывного образования	89

<i>Т. И. Тарабарина</i> Обучение педагогическому проектированию как условие повышения профессиональной компетентности педагогов	93
<i>М. Г. Угарова</i> Психолого-педагогическая поддержка педагогов в условиях внедрения новых образовательных стандартов	97
Секция 3. Формирование антикоррупционного мировоззрения и стандарта поведения у студентов посредством современной организации учебно-воспитательного процесса в вузе.	100
<i>С. И. Моднов</i> Ограничение коррупционных проявлений в студенческой среде	100
<i>О. Н. Монахов</i> Формирование антикоррупционного правосознания курсантов военных вузов: оптимизация процесса.....	103
<i>В. Г. Морозин., В. А. Мазилев</i> Коррупция: психодиагностика и профилактика	109
<i>А. В. Невзорова</i> Профессиональные задачи педагога в области культурно-просветительской деятельности.....	119
<i>С. Г. Осъмачко</i> Технологии воспитания антикоррупционного мировоззрения и поведения у современного студенчества	122
<i>И. Н. Пустовалова, И. А. Валева, И. Л. Берегова</i> Подготовка преподавателей к формированию антикоррупционного правосознания студентов в системе дополнительного профессионального образования	124
<i>М. А. Юферова, Н. С. Войтенко</i> Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности	128
Секция 4. Организация образовательного процесса в рамках реализации задач компетентностно-ориентированного обучения.....	133
<i>И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина</i> Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей с позиций компетентностного подхода	133
<i>Н. Е. Бекетова</i> К вопросу о мотивации родителей: в модернизации образования хотят участвовать родители	137
<i>О. В. Бочкарева</i> Расширение гуманистического пространства в педагогическом диалоге	139
<i>Г. Ю. Буракова, Т. Н. Карпова</i> Повышение учебной мотивации студентов-бакалавров посредством организации самостоятельной работы при изучении методических дисциплин	142
<i>Г. Н. Бутузова, А. Ю. Иванов</i> Формирование общекультурных и профессиональных компетенций при изучении курса «промышленный дизайн».....	145
<i>Т. Б. Венцова, Т. Р. Низовцева</i> Социальная идентичность как компонент профессиональной компетентности специалиста	148
<i>О. В. Володина</i> Антропоцентрическая направленность личностно-развивающих технологий иноязычного образования.....	153
<i>М. Ю. Гаврюшкина</i> Организация процесса обучения английскому языку на основе компетентностно-ориентированного подхода в британской школе ASC international house в г. Женева, Швейцария.....	155
<i>В. В. Гавшин, Е. В. Буравлева</i> Освоение технических графических дисциплин студентами дистанционного обучения, получающих второе высшее образование	157
<i>Т. Г. Доссэ, И. Р. Калмыкова</i> Развитие коммуникативной компетентности слушателей в системе ДПО: речевой аспект	161
<i>А. В. Друнк</i> Формирование логической компетентности учащихся на основе преемственности дошкольного и начального образования	165
<i>Л. А. Коновалова, М. К. Воронина</i> Роль межличностного восприятия в диаде «отец-дочь» в формировании личности студента	168

<i>С. П. Коряковцев</i> К вопросу о социализации студентов технического вуза в условиях дистанционного обучения	174
<i>Е. В. Красильникова</i> Лингводидактический аспект обучения лексическим навыкам иностранных военных специалистов	176
<i>Е. Э. Крылова</i> Преподавание философии на основе компетентностного подхода.....	178
<i>А. А. Ляндаев, М.В. Князев</i> О новом подходе к консультированию обучающихся в вузе.....	181
<i>Т. В. Макеева</i> Технологии профессионально-ориентированного обучения будущих специалистов социальной сферы	184
<i>Н. А. Мамаева, В. И. Омельченко, О. В. Яценко</i> Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза в рамках реализации компетентностного подхода	187
<i>В. Л. Маслехин</i> Философия творчества и развитие креативности курсантов военных вузов	190
<i>Л. В. Плуженская</i> Организация контроля в период практики по направлению подготовки «реклама и связи с общественностью»	197
<i>И. С. Синицын</i> Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя географии в условиях ресурсного центра.....	203
<i>Е. В. Свинар</i> Оценка сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов профиля «безопасность жизнедеятельности» на примере изучения дисциплины «культура безопасного поведения»	207
<i>Е. В. Таттыбаева, А. Р. Табулдинова, Д. С. Быкова</i> Речеведческие дисциплины при дистанционном обучении в условиях модернизации высшего образования	209
<i>А. М. Ходырев</i> Неформальное образование: к постановке проблемы	211
<i>Ю. В. Яковлева</i> Возможности педагогических дисциплин для развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов	213
Секция 5. Развитие гражданской идентичности детей и юношества в образовательном пространстве.....	216
<i>Т. В. Бугайчук</i> Психосемантическое исследование гражданской идентичности современной молодежи	216
<i>М. Е. Жихаревич</i> Формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях модернизации российского образования	220
<i>О. А. Климов</i> Гражданская позиция молодого ярославца: реальность и перспективы развития ..	228
Информация об авторах.....	232

ПРЕДИСЛОВИЕ

Значимость дополнительного профессионального образования очевидна, поскольку ускорение перехода к непрерывному образованию в России – приоритетное направление модернизации. Но если в странах Запада количество получающих дополнительное профессиональное образование составляет 50%, то в российской системе ДПО обучается не более 10% специалистов, а ведь высокий уровень профессиональной компетентности – это залог и кадровой мобильности, и экономической эффективности страны.

Организованная кафедрой теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Всероссийская интернет-конференция «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» традиционно (с 2009 г.) уделяет большое внимание выявлению проблем ДПО и поиску путей их решения, определению стратегии и приоритетных направлений развития постградуальной системы обучения взрослых.

Представленные в данном сборнике материалы недавно прошедшей VI интернет-конференции, подчеркивают многогранность системы ДПО, отмечают необходимость её нормативно-правового регулирования, создания эффективных моделей взаимодействия с заказчиками, формирования независимой системы оценки качества дополнительного профессионального образования, использования сетевых обучающих программ. Авторы публикаций видят главную задачу непрерывного профессионального образования в обеспечении современного человека комплексом как профессиональных, так и метапредметных компетенций, необходимых для активной творческой деятельности в любой сфере: организационных, психологических, педагогических, коммуникативных, системно-квалитативных, поликультурных и т.д.

Спектр представленных работ широк. Это и характеристика инновационных подходов к развитию ДПО и рынка образовательных услуг, и особенности разработки электронных образовательных ресурсов, системы дистанционного обучения и технологий сетевого взаимодействия в учебном процессе, и

многогранный опыт практической работы в системе образования взрослых. Участники конференции рассматривают разные аспекты преподавательской деятельности в условиях реформирования образовательной отрасли: проблемы ДПО и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования; вопросы реализации нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в системе ДПО, формирования антикоррупционного мировоззрения и стандарта поведения у студентов, организации образовательного процесса на основе компетентного подхода, развития гражданской идентичности детей и юношества в образовательном пространстве.

Новый закон «Об образовании в РФ» уделяет особое внимание повышению квалификации руководителей и педагогических кадров системы ДПО, разработке концепции, содержания и методического обеспечения этого процесса и созданию многоуровневой системы признания управленческих квалификаций на основе европейской, национальной и отраслевых квалификационных рамок и профессиональных стандартов. Следовательно, в процессе оказания образовательных услуг в системе ДПО необходимо учитывать различные категории работников: создавать целевые программы для молодых специалистов, подготавливать проблемные семинары для руководителей, обеспечивать обучение IT-технологиям и др. Уже сегодня введение гибкой, вариативной системы работы позволяет помочь специалисту в формировании индивидуального образовательного маршрута, оказать содействие в определении содержания самообразования, предложить консультационную поддержку в процессе внедрения инноваций в профессиональную деятельность, осуществлять научное и методическое сопровождение.

Многоаспектность материалов конференции обусловлена не только значимостью обновленной системы ДПО в модернизации образования в целом, но и

постоянно расширяющимся кругом её участников: в VI интернет-конференции участвовали представители из Москвы, Владимира, Омска, Костромы, Оренбурга, Пскова, Ярославля, Петрозаводска, Архангельска, Шуи, Республики Хакасия, Республики Беларусь, Латвии.

Уважаемые коллеги! Работы в сборнике представлены по секциям, также, после каждого заголовка Вы найдете сведения об участниках Конференции: помимо места работы и должности, они, традиционно, включают электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать

расширению профессионального научного взаимодействия и формированию сетевого сообщества руководителей и педагогических работников сферы образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы.

Мы как организаторы Конференции придаём большое значение её актуальности и планируем в новом 2015 году провести VII Всероссийскую интернет-конференцию по вопросам модернизации дополнительного профессионального образования.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

Первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, доктор исторических наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор Михаил Васильевич Новиков

Секция 1. Проблемы ДПО и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования

УДК 377.018.48

В. Н. Гурьянчик.

О состоянии процесса профессиональной подготовки и переподготовки увольняемых военнослужащих

Массовое сокращение Вооруженных Сил породило острейшую социально-психологическую проблему, связанную с обеспечением адаптации к новым условиям жизни в гражданском социуме уволенных военнослужащих и их семей. Профессиональная адаптированность может рассматриваться посредством анализа особенностей профессионального самоопределения и профессиональной подготовленности в гражданской сфере, в том числе профессиональные ориентации; наличие гражданской профессии или специальности; прохождение профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: рынок труда, профессиональная адаптация, профессиональная переподготовка, программы переподготовки, государственные именные образовательные сертификаты, увольняемые военнослужащие.

V. N. Guryanchik

About process of training and retraining of discharged servicemen

Massive reduction of the Armed Forces has generated an acute social and psychological problems related to the provision of adaptation to new conditions of life in civil society retired servicemen and their families. Professional adaptation can be seen by analyzing the characteristics of professional self-determination and of professional training in the civilian sector, including professional orientation, the presence of a civilian profession or occupation; passage retraining .

Keywords: labor market, professional adaptation, retraining, retraining programs, state registered educational certificates discharged servicemen.

Первая и наиболее значимая трудность военнослужащих, уволенных с военной службы, состоит в том, что, в зрелом возрасте приходится кардинально менять многое в своей жизнедеятельности – профессию, место жительства, сферу общения и отношений с окружающими, устройство повседневной жизни и т.д. Этот переход связан не только с преодолением тех или иных внешних обстоятельств, но главное – с преодолением самого себя, сложившихся внутренних установок и привычек, преодолением целого ряда психологических барьеров.

Положение бывшего кадрового военнослужащего, оказавшегося на рынке труда, резко отличается от положения гражданского специалиста, который, потеряв работу на одном предприятии, ищет ее на соседнем, ничего не меняя в стиле своей повседневной жизни, ее бытовом обустройстве. Военнослужащий запаса не может полностью посвятить себя только

поиску работы. Уволившись в запас, он вынужден заново планировать свою жизнь, налаживать новые связи, решать множество свалившихся на него и его семью проблем.

Надо быть готовым к тому, что в этот период предстоит пережить немало мучительных эмоциональных перегрузок, стрессов и психических срывов, периодов, связанных с временной потерей веры в себя, свои силы и возможности. Это проявление так называемого переходного состояния психики. Оно почти неизбежно при столь радикальной смене образа жизни. Только пережив это состояние, преодолев психологическую ломку, можно выйти на новые качественные изменения в самом себе, отвечающие новым условиям жизнедеятельности и обрести стабильное внутренне состояние.

Серьезной трудностью является информационная и методическая неподготовленность военнослужащих к

действиям на рынке труда, грамотному поиску подходящей работы или профиля переподготовки. Как правило, бывшим военнослужащим труднее ориентироваться в мире гражданских профессий и источниках информации о них, адекватно соотносить свои возможности с требованиями различных видов труда, строить отношения с работниками служб занятости и кадровых агентств.

Одна из объективных трудностей связана с тем, что большинство имеющихся сегодня на рынке труда свободных рабочих мест не отвечает уровню образования и профессиональной квалификации офицеров запаса. Согласно данным службы занятости, из общего числа вакансий, только 35% составляют должности для лиц с высшим образованием, остальные 65% - рабочие специальности [4].

Анализ и опыт работы специалистов центров занятости и областных центров по работе с военнослужащими, уволенными с военной службы в запас, и членами их семей показывает, что наиболее эффективно действуют в ситуации поиска новой работы офицеры запаса, имеющие широкий диапазон профессиональный и непрофессиональных интересов, большой круг видов деятельности, в которых они уже опробовали свои силы, накопили соответствующие знания и умения. Ценность в данном случае представляет не столько многообразие конкретных знаний, пригодных для использования в различных гражданских специальностях, сколько опыт переключения с одной деятельности на другую. Более успешно проходят переориентацию люди внутренне активные, способные в любой ситуации сохранить самостоятельность, не впасть в полную зависимость от внешних требований, склонные к самосовершенствованию, освоению новых знаний и сфер деятельности.

Важным индивидуальным качеством в этом случае является устойчивость к критическим ситуациям. Более уверенно чувствуют себя в условиях поиска работы те, кто уже неоднократно преодолевал сложные, казалось бы, безвыходные ситуации в своей жизни, кто умеет собраться, мобилизовать себя, действовать в таких ситуациях с большой эффективностью, чем в спокойной обстановке, наконец, у кого большая «событийная насыщенность» жизни. Все это в достаточно высокой степени свойственно большинству офицеров.

Повышенная тревожность, стеснительность, эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе – качества, которые, являясь благодатной основой для развития в человеке разного рода комплексов, могут значительно затруднить его жизнь после увольнения из армии (потери работы), негативно влиять как на поиск профессии, так и на вхождение в новый коллектив.

Объективную составляющую преимуществ, постепенно обретаемых на рынке труда уволенными с военной службы, образуют конкретные меры и действия, предпринятые в последние годы на федеральном и региональном уровнях в интересах нормативного закрепления существенных льгот для этой категории граждан и проведения практической организационной работы по содействию их переподготовки и трудоустройству.

Одна из трудностей имеет полностью субъективный характер и связана с определенными стереотипами мышления и психологическими установками кадровых военнослужащих. Их профессиональная психология складывалась в условиях гарантированной занятости, назначения на должность и перевода с одной должности на другую только в соответствии с решением вышестоящего начальника. У них не только нет опыта действий при потере работы, но часто неадекватным оказывается и эмоциональное отношение к этой ситуации. Офицеру запаса порой неудобно переступить порог биржи труда, отдела кадров предприятия. Он не привык быть в роли просителя, боится пренебрежительного, унижительного отказа, стесняется предлагать себя как специалиста, рекламировать свои профессиональные возможности. Офицер запаса не всегда понимает логику отношений на рынке труда, где работодатель, руководитель предприятия заинтересован нанять нужного ему специалиста, купить его профессиональные способности не в той мере, в какой специалист хочет их продать.

Некоторые трудности у офицеров запаса могут возникнуть в системе взаимоотношений с окружающими его людьми, как при поиске работы, так и при вхождении в трудовой коллектив. Для этого есть определенные предпосылки. Практика показывает, что бывшим военнослужащим не всегда хватает гибкости, уступчивости в общении с окружающими.

Прямота и жесткость их суждений порою вызывает удивление, непонимание. Нередко сказываются неоправданная боязнь уронить свой престиж, стремление отстоять его любой ценой, бескомпромиссность в спорах, особенно на политические темы.

Надо быть готовым к наличию у людей, далеких от армии, явно предвзятых, а то и утрированных представлений о личностных качествах и профессиональных возможностях военного человека. В некоторых коллективах может доминировать мнение, что офицеру свойственны консерватизм, однообразие в поведении и мышлении, отсутствие творческих решений, способность жить только по приказу и работать лишь в обществе мужчин, стремление все делать в угоду начальству и ради собственной карьеры без учета мнения и интересов других людей и т.д.

По результатам нашего исследования, проведенного в 2009 г., были получены следующие результаты:

- после увольнения по специальности работают только 33,3% военнослужащих запаса (в отставке);
- большинство из них работает в армии, иных силовых структурах, в органах управления и общественных организациях;
- десятая часть уволенных в запас военнослужащих нашла себя в промышленности, строительстве, транспорте и связи, то есть в производственной сфере;
- далее идет торговля, снабжение, общепит, сфера услуг и ЖКХ, образование, наука, здравоохранение, культура и спорт.

У основной группы бывших военнослужащих запаса сохранилось стремление работать «на государство» - на государственном предприятии и на государственной службе. Причем, следует отметить, что за последнее десятилетие характер занятости военнослужащих запаса мало изменился. Несколько вырос процент работающих на частных фирмах и очень незначительно – количество частных предпринимателей среди них (по данным региональных служб занятости населения собственное дело организовали: в 2008 г. – 33 военнослужащих запаса, в 2009 г. – 50).

Работающих на государственных предприятиях и в учреждениях бывших кадровых военнослужащих привлекают

стабильность заработка (пусть и более низкого, чем в коммерческих структурах), работа и отдых в соответствии с трудовым законодательством, как правило, дружный коллектив, возможность применения полученных за время военной службы знаний и навыков.

Проблемами социальной адаптации офицеров, увольняемых в связи с сокращением российских Вооруженных Сил, стали заниматься на государственном уровне с 1991 г. В соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 27 октября 1991 года № 66-рп при Правительстве РФ был образован Координационный совет по проблемам переподготовки офицеров, увольняемых в запас. С тех пор было издано достаточное количество нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию программ переподготовки и повышения квалификации.

В течение 2000-х гг. в России имеется широкая сеть образовательных учреждений, которые могут быть использованы военнослужащими для получения гражданского профессионального образования, в том числе высшего или прохождения переподготовки по гражданской специальности. За время реформирования Вооруженных Сил дополнительно создано, практически по всей территории России, более 40 специализированных учебных центров, целенаправленно предоставляющих образовательные услуги военнослужащим, гражданам, уволенным с военной службы, и членам их семей.

Программы переподготовки и получение высшего образования гражданского профиля возможны в государственных образовательных учреждениях Минобразования России; программы переподготовки и повышения квалификации предлагаются в учебных центрах профессионального обучения Федеральной государственной службы занятости населения России, в учебных центрах, созданных на период сокращения Вооруженных Сил в рамках целевых программ при финансовой поддержке стран Европейского Союза, в негосударственных центрах переподготовки офицеров запаса, частных учебных заведениях.

В ходе оптимизации численности Вооруженных Сил в период 2008-2010 гг. планировалось увольнение в запас 160 тысяч офицеров. Часть из них планировалось реализовать

право на переподготовку по гражданским специальностям. У системы военного образования тогда появилась прекрасная возможность реализовать свой потенциал – проводить переподготовку на базе военных вузов. Это позволило использовать бюджетные средства, выделяемые на эти цели, в интересах самих вузов, а также внедрить передовые образовательные технологии, например дистанционное обучение.

К сожалению, на этапе реформирования Вооруженных Сил России на рубеже 1990-2000-х гг., финансирование программ по переподготовке бывших военнослужащих временно приостановлено, а поддержка со стороны стран Европейского Союза практически прекратилась. В настоящее время планируется организовать программы переподготовки бывших военнослужащих на базе военных вузов [1], но предложенные планы на практике еще не реализованы, не был также проведен анализ результативности этой работы.

В соответствии с требованиями приказа Министра обороны Российской Федерации 2009 года № 95 «О порядке и условиях профессиональной переподготовки по одной из гражданских специальностей военнослужащих – граждан Российской Федерации, проходящих военную службу по контракту» (в редакции приказов Министра обороны Российской Федерации 2010 года № 406 и 2011 года № 313) в первом полугодии 2013 г. организован набор в группы профессиональной переподготовки увольняемых военнослужащих в военные образовательные учреждения Минобороны России. В соответствии с информационным письмом в 2013 г. определен список военных учебных заведений, которые принимают участие в профессиональной переподготовке увольняемых военнослужащих. В этот список вошли 14 военных вузов с десятками филиалов по всей стране. Несмотря на предпринятые меры по переподготовке большинство граждан, уволенных с военной службы, уверены, что хорошо устроиться на достойную работу можно только «по знакомству». По данным, поступившим из субъектов Российской Федерации, в 2005 г. обратились в органы службы занятости 17 194 человек (с целью получения работы – 12 555 чел.). В 2007 г. количество обращений сократилось до 7353 (с целью получения работы – до 6 484) [2].

Социологические опросы и итоговая информация по Мониторингу 2007 г. с мест свидетельствуют, что серьезной проблемой выступало трудоустройство военнослужащих, окончивших курсы подготовки (переподготовки) и повышения квалификации после увольнения в запас по вновь полученной специальности. Из-за безработицы, незнания ситуации на рынке труда, отсутствия непрерывных прямых связей с предприятиями и организациями, заинтересованными в трудоустройстве военнослужащих запаса, выпускники курсов часто оказываются с дипломом (свидетельством) на руках и практически нулевыми перспективами найти подходящую работу. Поэтому закономерно, что половина опрошенных кадровых военнослужащих запаса заявила, что у них нет необходимости и желания обучаться на каких-либо курсах переподготовки. В связи с этим резко уменьшилось количество военнослужащих запаса – участников программ переподготовки (с 4639 чел. в 2005 г. до 869 чел. в 2007 г.) [2].

По-прежнему, наиболее уязвимыми категориями бывших военнослужащих в отношении профессиональной переподготовки и поиска работы являются инвалиды войны. Актуальность трудоустройства для них вызвана, во-первых, трудностями, связанными с ограничением трудоспособности в связи с состоянием здоровья, во-вторых, с проблемой психологической и профессиональной адаптации, зачастую осложненной необходимостью периодической социально-психологической реабилитации или лечения, что далеко не всегда понимается работодателями.

Практически для всех граждан, увольняемых в настоящее время с военной службы, наиболее важными и трудноразрешимыми являются проблемы, связанные с последующим трудоустройством. Абсолютное большинство бывших военнослужащих кадра (по контракту), а именно 96,2 процента, независимо от причин увольнения стремились найти работу сразу же после оставления военной службы.

Как свидетельствуют проведенные опросы, многие уволенные в запас военнослужащие ориентируются на устройство на работу, опираясь на поддержку родственников, знакомых людей, бывших сослуживцев. Несмотря на глобальный кризис, на рынке труда существует достаточное количество вакансий, предлагаемых

через средства массовой информации. Однако большинство этих вакансий ищущих работу бывших военнослужащих не устраивает. Видимо поэтому количество обращений от уволенных в запас в региональные отделения службы занятости не велико. В 2009 году в органы службы занятости обратилось более чем в 2 раза больше нуждающихся в трудоустройстве, профессиональной переподготовке: 10796 человек из данной категории населения (для сравнения: в 2008 г. – 4821 чел.), в том числе, с целью получения работы – 9498 чел., с целью переподготовки – 1298 человек. Однако устроились на работу с помощью службы занятости лишь 2926 человек (в 2008 г. – 2238 чел.), что составляет менее трети общего числа обратившихся (в 2008 г. – 48,8%). Это говорит о недостаточной эффективности работы в данном направлении.

В то же время, нельзя не заметить и наметившиеся тенденции и стремления части безработных из числа уволившихся без права на военную пенсию получить новую профессию, найти знакомое для себя дело или пройти переподготовку непосредственно на избранном рабочем месте. Так, в 6 раз (со 144 чел. – в 2008 г. до 887 чел. – в 2009 г.) возросло число устроенных (принятых) с помощью Службы занятости на курсы переподготовки, почти в 3 раза – на предприятия по производству или переработке сельскохозяйственной продукции (соответственно, 63 и 184 чел.) [3].

О некоторых видах деятельности, куда с особой неохотой идут на работу бывшие военные, исследователи военно-социальных проблем говорят уже не один год. Однако, в 2009 году определенные изменения к лучшему все же произошли: при участии Службы занятости в 2,4 раза увеличилось количество офицеров, прапорщиков, сержантов запаса, проходивших военную службу по контракту, организовавших собственное дело (рост с 33 до 73 чел.) и нашедших себя в малом предпринимательстве (рост со 105 до 252 чел.), почти в 1,5 раза – пришедших в школу на педагогическую работу (рост с 45 до 67 чел.) и поступивших на работу по специальности, родственной военной профессии (рост с 361 до 433 чел.). На уровне прошлого года осталось стремление трудиться в производственном секторе: устроены на заводы и фабрики с помощью Службы занятости в 2008 году – 687 чел., в 2009 году – 770 человек.

Одновременно существенно (с 864 чел. – в 2008 г. до 260 чел. – в 2009 году) снизилось количество бывших кадровых военных, устроенных по направлениям региональных отделений Государственной службы занятости на руководящую административную работу, муниципальную или государственную службу. В ряде регионов это связано с сокращением численности персонала структур государственной службы занятости.

Исследователи отмечают проблемы трудоустройства военнослужащих, окончивших перед увольнением с военной службы курсы подготовки (переподготовки) и повышения квалификации по вновь полученной специальности. Из-за отсутствия прямых связей с предприятиями и организациями, заинтересованными в трудоустройстве военнослужащих запаса, последние выходят на рынок труда с дипломом (свидетельством) на руках и конкурируют с молодыми выпускниками вузов и других специализированных учебных заведений, которые также не имеют практического опыта работы по специальности. В большинстве случаев работодатели отдают предпочтение более молодым претендентам на замещение вакантных должностей. Поэтому большинство военнослужащих запаса без особого энтузиазма относится к обучению на каких-либо курсах переподготовки. Наметившийся в 2009 году рост обращений в органы Службы занятости с этой целью (1298 обратившихся, из них 887 – направлены на курсы) совершенно не отражает действительной потребности в профессиональном переобучении бывших военнослужащих и членов их семей на курсах, в центрах профподготовки (переподготовки).

Между тем, около 33 процентов опрошенных военнослужащих запаса назвали полностью или частично неэффективными правовые нормы, регулирующие механизм реализации их прав в сфере образования, переподготовки, повышения квалификации и трудоустройства. Примерно десятая часть (8,8%) респондентов лично сталкивалась в последние два года с трудностями при реализации этих своих прав. Это выразилось в создании для военнослужащих запаса и членов их семей различных бюрократических препятствий при реализации права на бесплатное обучение и переподготовку, ограничении возможностей

такой переподготовки (например, из-за узкого перечня специальностей), нежелании работодателей брать в компанию (фирму) специалиста в возрасте после 45 лет и т.д.

Таким образом, необходимо отметить, что по мере роста безработицы и дальнейшего сокращения Вооруженных Сил РФ проблема обеспечения занятости бывших военнослужащих и членов их семей может еще более обостриться и стать одной из самых болезненных. Оказать им квалифицированную социальную помощь под силу лишь специалистам, работающим конкретно с данной категорией населения, как в государственных структурах, так и общественных организациях. А государство должно постоянно проявлять заботу о своих бывших защитниках.

Необходимо отметить, что в последние годы предпринимается попытка внедрения нового механизма финансирования системы образования, при котором «деньги следуют» за обучающимся в различных видах – государственных именных финансовых обязательствах (ГИФО), материнском капитале, государственных именных образовательных сертификатах (ГИОС).

Государственное именованное финансовое обязательство – это свидетельство о результатах сданного гражданином единого государственного экзамена с соответствующей записью, удостоверяющей категорию финансового обязательства, являющееся основанием для предоставления вузу бюджетных средств на обучение в нем этого гражданина в течение срока обучения в соответствии с государственным образовательным стандартом [5].

Категории финансовых обязательств устанавливались в соответствии с методикой планирования и финансирования расходов на высшее профессиональное образование на основе государственных именных финансовых обязательств и порядком определения размера финансового обеспечения ГИФО в зависимости от результатов сдачи единого государственного экзамена. При этом, не вошел в число лиц, обучающихся только за счет бюджетных средств, и стоимость обучения превышает размер финансового обеспечения выданного ему ГИФО, он должен заключить с вузом договор на обучение и внести разницу между стоимостью обучения и величиной финансового обеспечения обязательства в порядке, установленном

указанным договором.

Позитивными итогами подобного эксперимента стали:

- отработка механизмов «деньги следуют за студентом»;
- ослабление региональной привязанности абитуриентов к ближайшим вузам;
- рост конкуренции за абитуриента между государственными и негосударственными вузами;
- совмещение бюджетных и частных источников оплаты образовательных услуг.

Однако данный механизм финансирования с использованием ГИФО имел ряд недостатков, не позволивших внедрить его на постоянной основе, среди которых:

- неустойчивость величины финансового обеспечения, так как последнее зависело от величины бюджетных ассигнований и количества выпускников;
- недостаточность финансового обеспечения ГИФО для обучения в престижных вузах, что не отвечало целям обеспечения доступности образования;
- опасность возникновения диспропорций между спросом на определенные специальности и интересами государства и работодателей в подготовке кадров.

В настоящее время начата реализация новой модели финансирования дополнительного образования, когда «деньги следуют за обучающимся», в рамках Постановления Правительства Российской Федерации от 21 мая 2012 г. «О проведении в 2012-2014 годах эксперимента по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов» [6].

Апробация нового механизма финансирования проводится на ограниченной группе обучающихся – военнослужащих, уволенных по истечении контракта из рядов Вооруженных Сил Министерства обороны, Министерства внутренних дел, Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, а также в Федеральной службе охраны Российской Федерации.

Государственные именные образовательные сертификаты – это именной документ, который наделяет его владельца правом на получение мер государственной поддержки в части оплаты его

обучения по дополнительной образовательной программе профессиональной переподготовки.

Использование сертификата допускается в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования без ограничения по профилю обучения и направлениям переподготовки. Гражданин, увольняемый с военной службы, не ограничен в предоставлении сертификата в вуз, который будет соответствовать его интересам, наибольшим образом отвечает его запросам не только по содержанию и качеству образования, но и находится в регионе его проживания после увольнения из рядов Вооруженных Сил Российской Федерации. Отсутствуют ограничения и по уровню базового образования обучающегося. В рамках эксперимента предусматриваются сертификаты для обучения по программам профессиональной переподготовки на базе среднего профессионального образования и на базе высшего профессионального образования. В случае, если стоимость по программе профессиональной переподготовки в вузе, который предпочел владелец сертификата, превышает величину нормативных затрат, предусмотренных на обучение в рамках эксперимента, разница может быть компенсирована самим обучающимся или предприятием, где он работает.

В эксперименте принимало участие 121 высшее учебное заведение Министерства образования и науки Российской Федерации, которые расположены на всей территории России [7]. Широкая география проведения эксперимента, при относительно небольшом количестве владельцев сертификата (около 2 тыс. человек), невозможность прогнозирования момента и места обращения слушателей в конкретный вуз, а также предпочтений владельца сертификата делает реализацию эксперимента достаточно затруднительной. С целью координации работ, управления процессами, контроля и недопущения отрицательных результатов реализации эксперимента в Минобрнауки России создана межведомственная комиссия, которая призвана осуществлять необходимый мониторинг.

Исходя из вышеобозначенных трудностей, Правительство попыталось скорректировать перечень образовательных учреждений, принимавших участие в эксперименте. В

соответствии с Постановлением Правительства РФ от 5 июня 2013 г. № 434 количество вузов было сокращено со 121 до 120 (!). Однако уже через месяц этот список был расширен до 150 вузов [8].

Федеральными органами исполнительной власти – участниками эксперимента – разработаны и утверждены критерии отбора военнослужащих, претендующих на право получения сертификата, а также порядок выдачи бланка сертификата. Правом на получение сертификата наделяется военнослужащий, при исключении его из списка личного состава части, в случае, если он проходил военную службу по контракту, при этом общая продолжительность его военной службы в календарном исчислении составляла 5 лет и более. Кроме того, он должен иметь высшее или среднее профессиональное образование и увольняться в запас по достижении предельного возраста пребывания на военной службе, истечении срока контракта, либо по состоянию здоровья и организационно-штатным мероприятиям.

Несмотря на то, что эксперимент направлен на социальную адаптацию военнослужащих, возмещение расходов образовательных учреждений в течение финансового года будет осуществляться в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных Минобрнауки России, федеральным бюджетом на соответствующий финансовый год и плановый период соответствующей целевой статьей раздела «Образование». Это объясняется тем, что масштаб эксперимента, предусматривающего адаптацию 2 тыс. уволенных военнослужащих к новым условиям, не решает проблем соответствующих федеральных органов исполнительной власти, где ежегодная потребность в обучении на порядок больше численности, заявленной в эксперименте.

Модель переобучения военнослужащих – владельцев сертификатов разработана на основе анализа и обобщения лучших практик реализации механизма финансирования отдельных учреждений высшего профессионального образования с использованием ГИФО и права на образование, путем предоставления материнского капитала. Новый механизм, возможно, позволит реализовать принцип «деньги следуют за обучающимся», когда обучающийся получает возможность самостоятельно строить

образовательную траекторию, гибкую и адаптивную, а его выбор определяет сумму бюджетных ассигнований, поступающих в вуз на образовательные цели. Это, в конечном итоге, может привести к повышению качества предлагаемых образовательных услуг, актуализации знаний и развитию образовательных учреждений, за которые слушатель «проголосовал ногами».

Таким образом, в результате проделанной работы со стороны государственных и негосударственных институтов в области профессиональной переподготовки и трудоустройства необходимо констатировать, что работа по адаптации бывших военнослужащих к новым условиям жизни не эффективна, а структурные элементы системы социально-экономической адаптации проводят нескоординированную работу, как по вертикали власти, так и по горизонтали взаимоотношений этих элементов. Все это привело к тому, что основная часть граждан, уволенных с военной службы, полагаются только на собственные силы. Ситуацию осложняет и тот факт, что программы по социально-экономической адаптации бывших военнослужащих, реализуемые в различных регионах, не имеют порой общих оснований, что указывает на отсутствие системы результирующих показателей и механизмов, изложенных в Федеральных программах.

Библиографический список

1. Информационное сообщение о наборе увольняемых военнослужащих в группы профессиональной переподготовки по одной из гражданских специальностей в военных образовательных учреждениях в первом полугодии 2013 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://ens.mil.ru>
2. О результатах мониторинга социально-экономического и правового положения военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей за 2007 год. – М.: Мин-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, 2008. – 135 с.
3. Письмо Минздравсоцразвития РФ от 11.06.2010 № 30-5/10/2-4905 «О направлении извлечения из доклада в Правительство Российской Федерации о результатах мониторинга социально-экономического и

правового положения военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей за 2009 год» [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/xi-akty/n3n/index.htm>

4. Плещеев В.В. Проблемы социальной адаптации бывших военнослужащих [Текст] / В.В. Плещеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 333–339.

5. Постановление Правительства российской Федерации от 14 января 2002 г. № 6 «О проведении в 2002-2003 годах эксперимента по переходу на финансирование отдельных учреждений высшего профессионального образования с использованием государственных именных финансовых обязательств» [Текст] / Российская Федерация, Правительство // Российская газета. – № 13. – 2002. – 23 января.

6. Постановление Правительства РФ от 21.05.2012 № 501 «О проведении в 2012-2014 годах эксперимента по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов» [Текст] / Российская Федерация, Правительство // Официальные документы в образовании. – 2012. – № 6. – С. 27–31.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 29.08.2012 № 671 «Об утверждении перечня образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, участвующих в эксперименте по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=538710>

8. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 05.06.2013 № 434 (ред. от 29.07.2013) «Об утверждении перечня образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, участвующих в 2013-2014 годах в эксперименте по обучению уволенных военнослужащих на основе предоставления государственных именных образовательных сертификатов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>

А. В. Давыдов

Проблемы повышения квалификации преподавателей в условиях информатизации образования при переходе на ФГОС-3

Автор в своей статье рассматривает вопрос повышения квалификации преподавателей вуза в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обращает внимание на роль компьютерных систем обучения в вузе в условиях перехода на новые стандарты образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональные компетенции, компетентностный подход, компьютерные системы обучения

A. V. Davydov

Problems for training of teachers in the education of information in the transition to GEF-3

Author in his article considers teacher training college in the field of information and communication technologies (ICT), draws attention to the role of computer systems training in high school in the transition to the new standards of education.

Keywords: information and communication technology, professional competence, competence approach, computer training system.

В сфере образования происходят интенсивные процессы формирования новых информационных ресурсов и предоставления новых образовательных сервисов, в том числе, сетевых. Педагогам, развивающимся в области новых образовательных технологий, требуется постоянно проявлять себя в них, иметь профессиональную среду оперативного взаимодействия. Инновационные процессы требуют широкой апробации, то есть обмена живым опытом и мнениями, широких обсуждений и освещения в профессиональных ассоциациях. В результате процессов информатизации высшего образования страны педагогам и студентам предлагаются новые информационные ресурсы и технологии. В связи с этим появилась потребность у преподавателей высшей школы развиваться в области ИКТ по индивидуальным запросам, расширяющим минимальные ИКТ компетенции и позволяющим им сформировать новые педагогические профессиональные качества – навыки использования ИКТ в образовательном процессе на регулярной основе. Эти новые виды активности педагогов являются сегодня профессиональным заказом в отрасли.

В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского происходит переход на стандарты нового поколения, а соответственно на реализацию компетентностного подхода. В 2011-2012 учебном году произведен первый набор

групп, обучающихся по стандартам 3-го поколения. В образовательный процесс внедряется балльно-рейтинговая система, отражающая критерии оценки овладения компетенциями разного уровня. Студенты имеют возможность сами выбирать определенные модули по курсам, через освоение которых могут сформировать необходимые профессиональные компетенции и по итогам повышать рейтинг в группе, позволяющий получать определенную оценку и обратную связь от преподавателя. Кроме того, материал пройденных курсов непосредственно используется в организации практики, так как студенты избрав направление и тему научного исследования и практической деятельности разрабатывают свой индивидуальный путь.

В условиях перехода на ФГОС-3 происходит расширение и усложнение информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования. При этом происходит обучение как студентов, так и профессорско-преподавательского состава использованию современных ИКТ. Тем самым повышается уровень обучения и образования, соответственно с требованиями современности.

В настоящее время широкое распространение получили информационные технологии, под которыми понимается система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, хранения и обработки информации

безотносительно к предметной области, в которой создается и используется данная информация (используется определение из отраслевого стандарта Госкомвуза России «Информационные технологии в высшей школе. Термины и определения. ОСТ ВШ 01.002-95»).

В России в соответствии с концепцией информатизации образования усиленно развивались следующие основные направления:

- 1) применение универсальных ИТ в учебном процессе;
- 2) применение компьютерных средств телекоммуникаций;
- 3) разработка и использование в учебном процессе компьютерных обучающих и контролирующих программ, компьютерных учебников и т.п.;
- 4) разработка и использование мультимедийных программных продуктов, содержащих значительный объем информации (например, «электронные энциклопедии»), сопровождаемые специальным методическим материалом (например, набором учебных заданий) для их использования в целях обучения;
- 5) разработка специализированных программно-методических комплексов (ПМК), ориентированных на решение задач изучаемых предметных областей, и используемых в учебном процессе для выполнения учебных заданий (в основном это расчетные и моделирующие программы);
- 6) использование при изучении различных дисциплин заданий, требующих от студентов программирования.

В учебном процессе вуза могут использоваться различные ИКТ, среди которых выделяются следующие:

- поддерживающие учебный процесс:
- декларативные – ориентированные на предъявление обучающимся порций учебной информации и контроль ее усвоения (компьютерные учебники, тестовые и контролирующие программы, справочники и учебные базы данных, учебные видеofilмы);
- процедурные – строящиеся на основе моделей изучаемых объектов, процессов и явлений (имитационные модели, предметно-ориентированные среды и разрабатываемые на их основе лабораторные практикумы, тренажеры, игровые программы).

По степени интеллектуализации образовательные ИКТ подразделяются на

системы программированного обучения и интеллектуальные обучающие системы.

Системы программированного обучения (СПО) предполагают получение учащимися порций информации в определенной последовательности (в соответствии с заданной преподавателем жесткой программой обучения) и контроль ее усвоения в заданных узлах учебного курса.

Интеллектуальные или адаптивные обучающие системы (ИОС) характеризуются способностью адаптироваться к знаниям и особенностям учащегося, гибкостью процесса обучения, выбором оптимального учебного воздействия, способностью воспринимать ответы на языке, близком к естественному, определять причины ошибок учащегося.

По целям обучения образовательные ИКТ подразделяются на предназначенные обучению навыкам и обучению анализу.

Системы обучения навыкам обычно реализуются как СПО и чаще соответствуют декларативным способам получения знаний.

Системы обучения анализу информации, ее систематизации, творчеству, исследованиям тяготеют к процедурным технологиям и интеллектуальным обучающим системам.

К настоящему времени наибольшее распространение в учебных заведениях получили следующие виды компьютерных обучающих программ.

Компьютерный учебник – программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его раздел. Обычно соединяет в себе свойства традиционного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума.

Контролирующие программы – это программные средства, предназначенные для проверки (оценки) знаний, умений и навыков.

Тренажеры – программы для формирования и закрепления различных навыков. Обычно включают средства для оценки достигнутого уровня навыков и соответствующего изменения интенсивности (сложности, скорости и т.д.) тренирующих воздействий.

Игровые программы – обеспечивают дополнительные дидактические возможности. По мнению экспертов, особенно эффективны деловые игры, ориентированные на получение лучших результатов решения сложных однотипных задач конкурирующими группами

учащихся. Возникающее при этом общение выступает как одна из форм самовыражения личности в процессе информационного взаимодействия с компьютером и коллегами. Отмечается особая роль развлекательных игровых программ, которые оказывают реальное влияние на формирование мировоззрения современных подростков, конкурируя по степени воздействия и влияния с такими социальными институтами, как семья, школа, этнос.

Предметно-ориентированные среды – микро- и макромиры, программы, моделирующие объекты какой-либо среды, их свойства и наглядное представление, отношения между объектами, операции над ними. Учащиеся оперируют объектами среды в целях достижения поставленной преподавателем дидактической задачи, либо проводят исследование, цели и задачи которого ставят самостоятельно. Учебное моделирование способствует наглядному представлению изучаемого объекта и повышению интереса у студента к этой форме обучения, а изучение процессов в динамике – более глубокому усвоению учебного материала.

Важным показателем уровня современности образовательных ИКТ является степень использования доступных сегодня технических возможностей и прежде всего таких, как мультимедиа-технологии, средства телекоммуникаций, компьютерные сети. Однако специалисты отмечают, что бурное развитие технических возможностей персональных компьютеров существенно подстегнуло развитие образовательных ИКТ в сторону технических достижений и существенно затормозило работы в области поиска и внедрения методических находок.

Таким образом, в процессе применения ИКТ в учебной деятельности можно сформулировать ряд исходных требований к разработке систем обучения, включающих использование персональных компьютеров: Компьютерные системы обучения должны быть специфичными для учебной деятельности. Они должны создаваться целенаправленно для решения проблем ее организации и развития всех основных ее компонентов. Компьютерные системы обучения создаются на основе содержательного анализа объектов усвоения. Разному содержанию должны соответствовать разные системы. При этом одна и та же система функционально может удовлетворять

требованиям различных учебных предметов.

Каждая система обучения, основанная на использовании персональных компьютеров, создается для усвоения системы понятий, представленных на языке определенных действий и операции субъекта. Причем целостность системы понятий определяется целостностью и внутренней связью обеспечивающих ее действий и операций. Это позволяет строить работу учащихся по логике движения мысли от освоения исходных действий и операций к овладению их сложной совокупностью. Тем самым компьютерная система обучения постепенно раскрывает перед учениками свои возможности, а освоение ими этой системы выступает как процесс усвоения ими соответствующего понятийного содержания.

Поскольку компьютерные системы обучения связаны, в первую очередь, с передачей учащимся оперативного содержания понятий, то при создании и освоении таких систем необходимо разделить объективный и оперативный аспекты моделирования, которые должны быть представлены в равной мере, но при ведущей роли операторной стороны, обеспечивающей развернутый анализ содержания объекта самим учащимся.

Компьютерные системы должны соединить в себе качества динамических и семантических моделей. Их использование должно осуществляться на основе активно-операторного принципа. Учащиеся должны не адаптироваться к системе, а действовать с ней, осуществлять преобразования и операции, а также контролировать свои действия с точки зрения поставленных перед ними задач.

Сама по себе система обучения с использованием компьютера не является «учителем», не она представляет собой последнюю инстанцию, регулирующую учебный процесс. Она органически входит в систему учебных задач и учебных игр. При этом каждая конкретная компьютерная система выступает как средство организации совместной деятельности преподавателя и учащихся и обеспечивает следующие формы их взаимодействия: разделение действий и операций в структуре решения задачи между разными участниками; взаимный контроль и оценку действий учащихся в ходе решения системы учебных задач в определенной последовательности; совместное моделирование задаваемых преподавателем схем

преобразования объекта; рефлексивное отображение и представление одним учащимся решения задачи, осуществленного другим.

Можно отметить следующие дефициты в направлениях повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза:

– потребность в устойчивых навыках сетевого взаимодействия на Интернет-ресурсах – веб-сессии, видеоконференции, сетевые сообщества – не удовлетворена общим базовым уровнем ИК-компетенций преподавателей;

– минимальные ИК-компетентности не сбалансированы по видам предметной деятельности и различаются в территориях;

– разобщенность инвариантных ИК-компетентностей педагогов тормозит развитие информационного образовательного пространства вузов – ИК-компетентность коллектива внутренне не сбалансирована;

– процесс информатизации образования происходит в настоящее время на различных уровнях: от федеральных отраслевых целевых программ до муниципальных и вузовских инициатив.

Каждый регион имеет собственную программу информатизации образования, включая и программы повышения квалификации педагогических работников в области использования ИКТ в образовательном процессе, но, к сожалению, даже учет местной специфики не позволяет избежать сходных трудностей по их реализации. Несогласованность государственных и негосударственных программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи; повторение ошибок, неэффективных решений, слабость горизонтальных связей, отсутствие стандартов информационного обмена – все это приводит к торможению процесса формирования единого информационного образовательного пространства, разобщенность региональных структур повышения квалификации в сфере информатизации высшего образования.

Можно признать, что существующие структуры поддержки процессов информатизации вузов не решают в полной мере задач регулярной массовой методической поддержки преподавателей в области информатизации образования, сетевого педагогического взаимодействия ни на внутривузовском, ни на межвузовском уровне. Требуется учитывать минимальные ИК-характеристики педагогов, объективно

сформировавшиеся в современном обществе:

Минимальные инвариантные пользовательские ИКТ характеристики – инвариантные для всех преподавателей – сформированы объективно информационным обществом на данном этапе его развития: приложения Microsoft Office (Word, Excel, Power Point), Internet.

Обществом предъявлены новые педагогические требования для педагогов в области ИКТ: использование в образовательном процессе Интерактивной доски, использование информационных цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов, разработка и создание электронных учебников.

Национальный проект Образование выявил новые потребности преподавателей – технологичное представление инновационного опыта средствами ИКТ и в Интернет, оперативный обмен опытом и распространение новых научно-педагогических технологий на основе сетевого взаимодействия и сетевой методической поддержки преподавателей высшей школы.

Подключение вузов и их подразделений к сети Интернет определил новые активности педагогов высшей школы – формирование сетевых и экспертных сообществ.

Информатизация вузов позволила представить свой опыт общественности через Интернет – это потребовало от преподавателей умения включиться в формирование коллективного электронного сообщества.

Острой проблемой, снижающей эффективность повышения квалификации педагогов, является практическое отсутствие постоянной поддержки и консультирования их в промежутках между курсами повышения квалификации. Из-за этого большинство курсов направлено просто на передачу навыков и знаний, а не на реальные изменения в технологиях обучения в высшей школе. В настоящее время курсы не направлены на системный эффект в области формирования новых профессиональных качеств преподавателей, введения ИКТ в контекст научно-педагогической деятельности. Придать процессу повышения квалификации в области ИКТ массовый характер невозможно без перехода к распределенной модели взаимодействия системы повышения квалификации. В этом случае часть

образовательных услуг, особенно консультационные услуги в области ИКТ и малые формы повышения квалификации (вариативные модули обучения), являющиеся социальным заказом со стороны преподавательского сообщества, и профессиональным заказом со стороны отрасли, должны быть приближены к потребителю. К таким услугам, продиктованным существующей ситуацией, уже сегодня являются:

Новые для всех научно-педагогических работников инструментальные ИКТ компетенции: активное и повсеместное использование дополнительного цифрового оборудования (видео, фото, интерактивных досок, датчиков и цифровых микроскопов, аудио оборудования). Новые компетенции в условиях информатизации науки и образования – профессиональные навыки выступлений с презентацией и презентационным оборудованием, с использованием интерактивных компьютерных сред и цифровых образовательных ресурсов. Использование инструментов управления учебным процессом в области ИКТ – электронных журналов, баз данных студентов, цифровых коллекций образовательных ресурсов.

Безусловно, что внедрение новых информационных систем (ИС) в вузах опирается на всеобщую минимальную ИК-компетентность как на инвариант профессиональной деятельности преподавателей в современной высшей школе.

Внедрение ИС предполагает активное вовлечение всех без исключения педагогов в информационное образовательное пространство вуза на регулярной основе.

Анализ разработок в области повышения квалификации педагогических работников в сфере информатизации высшего образования за последние пять лет позволил определить основные направления повышения квалификации научно-педагогических работников в области ИКТ. Они могут быть представлены двумя ступенями обучения: «Базовые ИКТ компетенции научно-педагогических кадров» и «Профессиональные ИКТ компетенции научно-педагогических кадров». Все программы повышения квалификации педагогов в области ИКТ имеют общие свойства:

1) Модульная структура.

2) Единые инвариантные минимальные ИК-компетентностные требования для преподавателей.

3) Вариативные точки входа в программу обучения для реализации индивидуальной траектории обучения преподавателей.

4) Инновационные потребности ИК-активных преподавателей в условиях модернизации высшего образования.

5) Разнообразные технологические составляющие ИК-активности преподавателей по зонам профильных и научных интересов.

6) Новые педагогические компетентности в условиях информатизации высшего образования.

Таким образом, основным механизмом обновления профессиональных качеств педагога является повышение его квалификации в соответствии с государственной образовательной политикой. При этом важно учитывать индивидуальные потребности преподавателя высшей школы как по предметным сферам их деятельности, так и в личностном плане – творческой и научной активности. Программа повышения квалификации преподавателей в области ИКТ на современном этапе информатизации образования должна решать новые задачи, которые выходят за рамки компьютерной грамотности и охватывают все зоны профессиональной активности профессорско-преподавательского состава вуза. Она предназначена:

– устранить ИК дефициты и сформировать ИК-активности преподавателей на общем уровне современных профессиональных требований;

– расширить ИК-активность научно-педагогических работников в их профильной зоне интересов в условиях распространения инновационного опыта.

Требования к программе повышения квалификации преподавателей в области ИКТ должны включать:

– Обязательные общие инвариантные ИКТ компетенции;

– Общие потребности научно-педагогических работников в расширении ИК-компетентности в зоне профильных интересов;

– Предусмотрено дальнейшее развитие системной составляющей программ повышения квалификации.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы,

работающих с молодежью. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 150–157.

2. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский педагогический вестник. = Yroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.

3. Новиков М.В., Коряковцева О.А., Мищенко Т.В., Доссэ Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования» // Ярославский

педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 285–286.

4. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 126-130.

5. Юферова, М.А., Трушина, М.А. Психологические особенности восприятия педагогами современных инноваций в образовании. / М.А. Юферова, М.А. Трушина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2011 – С. 205–216.

УДК 371.14

Г. А. Давыдов

Проблемы формирования профессиональной компетентности современного руководителя в системе образования

В статье представлен опыт работы кафедры управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования» по формированию профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений. Описан механизм формирования содержания курсов повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений, способы освоения слушателями модульных программ повышения квалификации. Дается краткая характеристика и целевые направления основных программ повышения квалификации кафедры управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования».

Ключевые слова: повышение квалификации руководителей образовательных учреждений.

G. A. Davydov

Problems of formation of professional competence in the head of modern education

This article presents the experience of the department of management of development of educational systems GBOU DPO "Pskov Regional Institute of Teacher Training" on the formation of professional competence of heads of educational institutions. A mechanism of formation of the maintenance training courses for heads of educational institutions, students develop ways of modular training programs. Provides a brief description and target areas of basic training programs of the department of management of development of educational systems GBOU DPO "Pskov Regional Institute of Teacher Training".

Keywords: training of heads of educational institutions.

*Свои способности человек может узнать,
только применив их на деле*

Сенека

В самом общем виде работа по формированию профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений в ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования» (ПОИПКРО) предполагает согласование интересов и запросов субъектов образования, представляющих различные уровни

управления системой образования нашего региона. Как правило, начиная с апреля, в институте проводится работа по разработке плана-проспекта курсовых мероприятий на следующий календарный год. Содержание курсов ПК ориентировано на подготовку руководителей образовательных учреждений к реализации целей и задач государственной

политики РФ в сфере образования, регионального комплексного плана модернизации образования Псковской области, программ развития муниципальных органов управления образованием Псковской области, программ развития и образовательных программ образовательных учреждений. В определенной степени на содержание и формы проведения курсов ПК оказывают результаты входного и выходного анкетирования слушателей курсов, в которых формулируются проблемы, актуальные для современной образовательной практики. Проект плана-проспекта курсов выкладывается на сайт ПОИПКРО (<http://poipkro.pskovedu.ru>) и высылается в муниципальные органы управления образованием Псковской области и каждое образовательное учреждение. В сентябре ПОИПКРО заключает с муниципальными органами управления образованием Псковской области и конкретными образовательными учреждениями договоры на курсы ПК педагогов и руководителей образовательных учреждений на следующий календарный год.

При подписании договора с конкретным образовательным учреждением составляется индивидуальная образовательная программа (72 часа) ПК для руководителя образовательного учреждения. В этом случае руководитель для удовлетворения своих профессиональных интересов сам определяет предложенные ПОИПКРО учебные модули или целую модульную образовательную программу.

В настоящее время на курсах повышения квалификации особое внимание уделяется процессам освоения руководителями образовательных учреждений базовых умений современного педагогического менеджмента:

- сбор релевантной информации, ее анализ, выход на проблему и определение эффективного способа ее решения (условия, методы, результат);
- проектирование долгосрочных целей и перспектив развития образовательного учреждения (программа развития);
- перевод (декомпозиция) стратегических целей в тактические задачи и оперативное управление (образовательная программа и учебные программы);
- рефлексия управленческой деятельности;
- работа с персоналом по стимулированию инновационной деятельности коллектива и преодолению сопротивления изменениям.

В практической части обучения на курсах эти базовые умения конкретизируются в решении актуальных управленческих задач:

- нормативно-правовое обеспечение деятельности школы в современных условиях (например, определение и разграничение полномочий и ответственности между образовательными учреждениями и муниципалитетом, локальные акты для развития государственно-общественного управления школой и т.д.);
- финансово-экономическое обеспечение деятельности школы (например, обоснование и выбор форм и механизмов государственного и частного партнерства в управлении школой и др.);
- государственно-общественное управление в образовательном учреждении (например, создание управляющих советов).

С этой целью на кафедре управления развитием образовательных систем разработаны соответствующие модули к программам ПК:

- «Современный образовательный менеджмент» (72 часа).
- «Теория и практика государственно-общественного управления в образовательном учреждении» (72 часа).

Тематика и содержание курсовых занятий ориентированы на выявление проблем и способов их решения в рамках «Стратегии развития системы образования Ярославского региона» и страны в целом:

- «Стратегическое управление школой: разработка и реализация программы развития школы в условиях национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;
- «Тактическое управление школой: разработка и реализация основной образовательной программы школы в условиях введения ФГОС второго поколения»;
- «Решение проблем по включению государственно-общественного управления в систему управления образовательным учреждением»;
- «Управление персоналом образовательного учреждения в условиях введения ФГОС второго поколения».

Основой для проектирования и реализации таких программ ПК служат базовые образовательные программы кафедры управления: «Руководитель-менеджер» (540

часов) и программа (трехуровневая) повышения квалификации руководящих кадров (432 часа).

Общее назначение базовой образовательная программа «Руководитель-менеджер» состоит в том, чтобы содействовать становлению и развитию руководящих работников муниципальных учреждений образования, в качестве сознательных и компетентных субъектов реализации целей и задач модернизации образования, мотивированных и способных проектировать, внедрять, осваивать и использовать перспективные модели управления общим образованием.

Содержание программы ориентировано на решение следующих задач:

- углубление методологической подготовки и расширение социального кругозора руководителей;
- расширение, углубление и модернизация междисциплинарных теоретических знаний, составляющих основу деятельности руководителей образования;
- изучение специальных дисциплин, направленных на подготовку слушателей как управляющих в сфере образования;
- совершенствование общепедагогических и управленческих умений на основе новейших достижений наук и передового практического опыта;
- развитие творческого потенциала и профессионально значимых личностных качеств руководителей: профессионального сознания и самосознания, ценностных ориентаций в профессиональной и образовательной сферах; гибкого управленческого мышления, творческой направленности профессиональной деятельности, потребностей в самообразовании; способностей предвидения последствий принимаемых решений и ответственности за них, моделирования ситуаций и др.;
- повышение уровня общей и профессиональной культуры руководителей.

Базовая программа (трехуровневая) повышения квалификации руководящих кадров адресована руководителям общеобразовательных

учреждений, сотрудникам органов управления образования, сотрудникам методической службы разного уровня подготовки к управленческой деятельности.

Содержание программы ориентировано на решение задач теоретической и методической подготовки руководящих и методических работников системы образования к реализации стратегии модернизации содержания образования, направленной на достижение нового качества образования в парадигме непрерывного постдипломного образования.

Третье «лицо», которое в определенной степени влияет на содержание курсового материала по повышению квалификации управленцев – педагоги образовательных учреждений – участники образовательного процесса, с которыми руководитель школы «работает» непосредственно. Вот некоторый абрис современного руководителя образовательного учреждения, составленный из анкет для педагогов нашей области. Современный руководитель – это:

- личность, постоянно работающая над собой, над своими профессиональными и личностными качествами;
- стратег, видящий перспективу развития своей организации на несколько лет вперед, исходя из имеющихся социальных условий и ресурсов;
- инициатор, носитель организационных перемен, вырабатывающий новые подходы к решению проблем;
- лидер, стремящийся не приказывать, а выслушивать коллег, психологически настроенный на одобрение предложений, являющийся энтузиастом и готовящий, поддерживающий энтузиастов;
- управленец, интегрирующий усилия сотрудников на их широкое использование;
- человек: «один из нас», «такой же человек, как большинство из нас», «лучший из нас», «высокой культуры, с безупречной нравственностью», «способный защитить».

О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов

К вопросу о работе факультетов в системе ДПО университета: перспективы деятельности по повышению профессиональной востребованности выпускников

В статье рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы. Новые требования предполагают необходимость в изменении организации, содержания, технологиях и масштабах подготовки педагогов в контексте перехода от знаниевой парадигмы образования к личностно-деятельностной. Приоритетными компетенциями определены: управленческие, компетенции в общении, системно-калитативные. Особое значение уделяется командному проектированию единого образовательного пространства по каждому направлению обучения. Движителем роста профессионализма преподавателей призвано педагогическое сообщество, работающее на конкретный общий результат.

Ключевые слова: Реформирование высшей школы, «Концепция поддержки развития педагогического образования», научно-педагогические работники, профессиональные компетентности, метакомпетенции, конкурентоспособность выпускника.

O. A. Koryakovtseva, A. Y. Kulikov

The question of the faculty of the university in the APE: perspectives on enhancing professional demand for graduates

The article examines the increase of professional competence of the teaching staff of higher education. New requirements imply the need to change the organization, content, technology and scale of training teachers in the context of the transition from education to knowledge paradigm personality-activity. Priority competencies identified: management, competence in communication, system-qualitative. Particular importance is given to the design of the command of a single educational space for each field of study. Driver of growth of professionalism of teachers intended pedagogical community working on a particular common result.

Keywords: Reform of Higher Education, "The concept of supporting the development of teacher education", scholars, educators, professional competence, metacompetences, competitiveness graduate.

Значимость конкурентоспособности выпускников для нас всех сегодня очевидна, поэтому формирование конкурентоспособности должно быть положено в основу всей образовательной деятельности. На современном рынке труда востребован профессионал, обладающий широким спектром различных общекультурных и профессиональных компетенций. Ведущие вузы страны, в том числе и педагогические, давно работают в этом направлении. То есть в процессе обучения готовят выпускника с целым комплексом профессиональных компетенций, которые подтверждаются документами о дополнительном профессиональном образовании. Понимая, что многие образовательные учреждения пока находятся в начале пути, хотя то, что дополнительное профессиональное образование становится значимым фактором развития университета – это, уже стало очевидным фактом.

Почему это так значимо? Ответ на этот вопрос можно представить рядом аргументов:

- во-первых, безусловно, повышается конкурентоспособность выпускника;
- во-вторых, легче решается вопрос трудоустройства. По данным мониторинга – все студенты, выпускники системы ДПО нашего университета, трудоустроены;
- в-третьих, появляется новый ресурс привлечения абитуриентов.

Именно им и их родителям еще на этапе маркетинга образовательной услуги, необходимо показывать возможности получения дополнительных квалификаций, которые могут быть освоены в процессе основного обучения. Это работает во многих вузах. И, наконец, ДПО имеет возможность регулирования ценовой политики. Для наших потенциальных клиентов это важно.

Студенчество для каждого человека – начало деловой жизни. В Ярославском

государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского есть все возможности для приобретения дополнительных профессиональных компетенций, которые помогут каждому студенту найти себя и послужат началом профессионального роста и удачной профессиональной карьеры.

Анализируя типичные ответы деканов факультетов на вопросы, касающиеся их деятельности в этом направлении, мы определили два типа факультетов: где делается что-то, и это можно улучшить; и второй, где многое делается по повышению профессиональной востребованности выпускников. В целом, большинство факультетов имеют опыт работы в этой сфере, и сейчас перед нами стоит задача привести деятельность по реализации программ ДПО в соответствие с новыми требованиями и усилить работу в этом направлении.

Необходимо обратить внимание, что в связи с вступлением в силу нового Закона об образовании, произошли кардинальные изменения в организации не только основной образовательной деятельности, но и деятельности по реализации программ ДПО.

Таблица 1.

Основные изменения нормативно-правовой базы реализации дополнительных профессиональных программ (ст. 76 ФЗ № 273, «Рекомендации по организации и осуществлению образовательной деятельности при реализации дополнительных профессиональных программ»)

№ п/п	Основные изменения
1.	Отмена документов государственного образца, выдаваемых по результатам освоения дополнительных профессиональных программ.
2.	Отмена ряда действовавших ранее форм документов о ДПО (отмена Сертификата и Свидетельства, остались только Диплом и Удостоверение)
3.	Все выданные документы фиксируются в федеральном реестре.
4.	Отмена разграничения дополнительных профессиональных программ по часам.
5.	Изменение порядка организации и осуществления образовательной деятельности при реализации дополнительных профессиональных программ, обеспечение единого подхода к ДПО на основе стандарта ISO 9001:2008.
6.	Новые формы основных документов, оформляемых в процессе реализации дополнительных профессиональных программ (программы, ведомости, протоколы, журналы и

	т.д.);
7.	Новые требования к ведению документооборота по ДПО как на бумажных носителях, так и в электронном виде.
8.	Информация о реализуемой программе обязательно должна быть представлена на сайте университета в разделе ДПО.
9.	Новые требования к программам ДПО, обязательная характеристика компетенций, подлежащих совершенствованию и перечень новых компетенций, формирующихся в результате освоения программы.
10.	Изменение требований к итоговой аттестации слушателей.
11.	Общественно-профессиональная аккредитация и сертификация дополнительных профессиональных программ.
12.	Организация практики в рамках освоения программы (рекомендуется).
13.	Студенты являются клиентами услуг ДПО.

Сегодня для того, что быть эффективным университетом нам необходимо сделать результативные шаги для повышения профессиональной востребованности выпускников посредством развития системы ДПО университета.

По нашему мнению можно предложить ряд конкретных действий, позволяющих улучшить ситуацию в этом вопросе.

1. Объединить усилия научно-педагогических работников для создания единой системы дополнительного образования для студента. Мы полагаем, что нужно сформировать совещательный орган из представителей факультетов по вопросам ДПО под руководством Проректора университета. Начать хотя бы с инициативной группы, с тех, кто хочет этим заниматься.

Здесь должны аккумулироваться идеи и предложения факультетов по развитию дополнительных программ, направленных на формирование мета компетенций у студентов.

2. Определить на факультетах помощников деканов по организации этой деятельности, которые заинтересованы в реализации программ на своем факультете или в режиме консолидации усилий.

Факультет ДПО со своей стороны готов:

– обучать их работе в сфере предоставления образовательных услуг ДПО;

– консультировать по вопросам нормативно-правового обеспечения;

– и, безусловно, в случае эффективной работы – оплачивать их деятельность.

Сегодня мы уже готовы предложить ряд программ для повышения профессиональной востребованности выпускников, но этого пока недостаточно. Это такие образовательные программы, как: «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Конфликтология», «IT – технологии» (разные уровни), «Персональный фитнес – тренер», «Основы спортивной тренировки», «Основы спортивной тренировки», «Спортивное питание», «Базовый курс японского языка», «Стрессоустойчивость в работе с клиентами» и др. Эти программы уже реализуются. Если развивать их и добавлять новые направления, это может стать нашим потенциалом.

Сегодня для достижения успеха в профессии надо быть не только грамотным специалистом в своей сфере, но и:

- свободно владеть информационными технологиями,
- уметь работать с информацией,
- иметь навыки делового общения,
- речевого воздействия и многое, многое другое,
- очевидно, что дополнительное образование современного студента становится значимой частью системы непрерывного профессионального образования.

Практика показывает, что в условиях конкуренции наличие дополнительной квалификации и дополнительных профессиональных компетенций значительно повышает рейтинг выпускника любой специальности на рынке труда, а главное, коллеги, школы ждут многогранного учителя, это является показателем его мобильности и профессиональной перспективности, усиливает социальную защищенность.

Понимая важность услуги ДПО для студента, мы решаем сразу несколько задач:

конкурентоспособность выпускника повышается; преподаватель получает дополнительный доход в нашем университете; кроме того, повышается заработная плата и у вспомогательного персонала, который обеспечивает условия реализации программ.

К нам, в университет, приходят первокурсники со своими ожиданиями. Хотелось бы передать «эмоцию», которую я почувствовала, познакомившись с их сочинениями. Привожу выдержку из сочинения на тему «Почему я решил поступать в ЯГПУ?» студентки 1 курса педагогического факультета.

Я – студент ЯГПУ. Почему? Сам не пойму.

Просто, где еще я в мире УНИВЕР такой найду?

На вопрос «Где учишься?» Говорю в ответ:

«Имени Ушинского университет!».

Библиографический список

1. Афанасьев, В.В., Новиков, М.В. Действующая модель непрерывного педагогического образования. // Инновации в образовании. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – №1. – С. 14.
2. «Концепция поддержки развития педагогического образования» (проект) / www.mon.gov.ru.
3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–10.
4. Новиков, М.В., Коряковцева, О.А., Мищенко, Т.В., Доссэ, Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования». // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 285–286.
5. «Программа модернизации педагогического образования на 2014-2018 г.г. (проект) www.mon.gov.ru

УДК 378. 147.88

Е. Н. Лекомцева

Индивидуальный образовательный маршрут студента

В статье представлена модель реализации индивидуального образовательного маршрута студента. Дана краткая характеристика структуры, форм организации деятельности и содержания индивидуального образовательного маршрута бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная программа, технология индивидуального образовательного маршрута, сопровождение.

The article presents a model for the implementation of individual student educational route. The brief characteristic structures and forms of organization of the content of individual educational path undergraduate and graduate programs.

Keywords: *individual educational program, the technology of individual educational route, tracking.*

В связи со сменой парадигмы высшего образования его основной целью признано самостоятельное овладение знаниями через освоение студентами рациональных методов и приемов получения знаний. От обучения в формате «teaching» мы переходим к формату «learning», студент становится субъектом собственного образования. На взгляд Д.В. Чернилевского, ключевым в образовательной политике должно стать понятие свободы выбора – свободы в выборе технологий, дифференциации путей и методов образовательной деятельности.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Согласно последним требованиям выпускники высшего учебного заведения должны иметь сформированные организаторские способности, уметь принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение, обладать необходимыми коммуникативными качествами, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, находить пути ее постоянного совершенствования, оценивать деловые и личностные качества работников, мотивации их должностного роста и др. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса. Вхождение в мировое образовательное пространство выдвигает новые требования к уровню образования, качеству подготовки специалиста, что в свою очередь требует существенных изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

В Руководящих указаниях по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования (ГОСТ Р 52614.2-2006) отмечается, что «вуз обязан:

- сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности;
- способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студентов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ».

Повышению качества подготовки специалистов, усилению их научной подготовки способствует применение новых форм обучения. А, поскольку, удельный вес времени, отводимого в вузах на организацию самостоятельной работы студентов все возрастает, то повышение эффективности самостоятельной работы, в конечном итоге, будет существенно влиять и на качество подготовки специалиста. Одной из технологий, направленной на повышение эффективности самостоятельной работы, предполагающей создание специальных педагогических условий для возможности выбора способов, форм и методов обучения, позволяющих поддерживать различные образовательные интересы, является индивидуальный образовательный маршрут, который реализуется на основе сочетания учебной и внеучебной деятельности, создания целостного образовательного пространства. Необходимость построения индивидуальных образовательных программ для реализации индивидуальных образовательных маршрутов детерминирована проблемами студента, вуза.

Главная задача организации индивидуального образовательного маршрута – способствовать ориентации педагогического процесса на создание комфортных условий для развития индивидуальных способностей студента. Технология индивидуального

образовательного маршрута направлена на создание условий для поддержания и развития различных образовательных интересов студента, что и отмечается в требованиях образовательного стандарта.

Именно в рамках индивидуального образовательного маршрута возникает явление «педагогического резонанса», то есть «наивысшие возможные образовательные результаты возникают только тогда, когда любые воздействия учителей начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему образованию» (Ю.К. Бабанский). Индивидуальный образовательный маршрут проектируется студентом и при непосредственном участии педагога, следовательно: использование технологии индивидуального образовательного маршрута позволяет организовать процесс познания на основе подхода, предложенного С.Л. Рубинштейном: «внешнее через внутреннее», когда студент может выбирать свой способ познания в соответствии со своими личностными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями.

В рамках индивидуального образовательного маршрута создают условия для организации деятельности студента, обладающего большей свободой по выбору образовательной программы, наиболее отвечающей его интересам.

Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов:

- индивидуальные особенности студента (познавательные интересы; «профессиональные мечты»; жизненные планы и готовность к их реализации; «успешность» деятельности студента.)

– потребности в достижении необходимого образовательного результата;

– профессионализм педагогического коллектива вуза;

– возможности вуза удовлетворить образовательные потребности студента.

Технология индивидуального образовательного маршрута включает в себя четыре части:

– дисциплины базовой части программы,

– дисциплины вариативной части программы,

– факультативы, дополнительные курсы и задания,

– дополнительное образование в вузе и вне вуза (в этой части указываются учреждение и форма организации дополнительной деятельности: студия, индивидуальная подготовка к конкурсу, разработка проекта и пр.).

Отдельно составляется график научно-исследовательской работы студента, включающий работу над выпускной квалификационной работой.

Структура индивидуального образовательного маршрута может включать следующие компоненты:

1. Целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы). Цель индивидуального образовательного маршрута определяется на основе учёта образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей студента.

2. Содержательный (отбор содержания программного материала на основе программ, в том числе и реализуемых в учреждении ДО, культура и спорта.

Содержание индивидуального образовательного маршрута зависит от поставленной цели и основано на выборе предметов:

– обязательные дисциплины, входящие в базовую часть программы;

– дисциплины вариативной части программы;

– факультативы, дополнительные курсы и задания;

– дополнительное образование в вузе и вне вуза.

Необходимо разработать учебно-методические материалы, позволяющие наиболее эффективно организовать самостоятельную работу студентов.

3. Технологический – определение используемых педагогических технологий, методов, методик).

4. Диагностический (определение системы диагностического сопровождения).

5. Результативный (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий).

6. Контролирующий – текущий, промежуточный, самоконтроль и самооценка, итоговый контроль. Наряду с традиционными формами контроля в рамках рейтинговой

системы обучения, проводится многобальное оценивание студентов.

7. **Корректировка индивидуального образовательного маршрута** – если возникает необходимость, то корректировка маршрута проводится тьютором. Деканат и выпускающая кафедра обязательно ставятся в известность.

Формы организации деятельности в рамках индивидуального образовательного маршрута: аудиторные занятия, самостоятельное изучение, занятия по свободному выбору – факультативные, организация малых групп, организация исследовательских секций или научно-исследовательских лабораторий, предоставляющих студенту возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете, работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника – специалист высокого класса), очно-заочные школы, каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории, система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад, студенческие научно-практические конференции и семинары, интеллектуальные игры, интеллектуальные конкурсы, марафоны.

Содержание индивидуальной образовательной программы, для выполнения которой реализуется индивидуальный образовательный маршрут детерминировано функцией ООП бакалавриата и магистратуры и этапами личностно-профессионального развития студентов.

Главной функцией образовательных программ бакалавриата является выработка у студентов способности к продолжению образования и закладка достаточной базы для обучения в течение всей жизни (т.е. получение образования, а не профессии).

Главной функцией образовательных программ магистратуры является подготовка лиц, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность, а также деятельность, требующую аналитических и проектных умений и навыков.

В личностно-профессиональном развитии студентов выделяют три последовательных этапа:

- адаптация (1 курс),
- интенсификация (2-3 курсы),
- идентификация с профессией (4-5 курсы).

Первокурсники находятся, как правило, на этапе адаптации, на который приходится кризис профессиональных ожиданий студентов, ярко выражено противоречие между ожиданиями абитуриентов и реальными условиями учебного процесса. Студент-первокурсник понимает, что учиться, не так легко, он нуждается в сопровождении и поддержке. На этом этапе особенно важна роль тьютора. Тьютор – организатор индивидуального маршрута, он – консультант при составлении индивидуального образовательного плана, программы, ментор, модератор и фасилитатор в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута.

По мнению психологов, студенты второго-третьего курсов переживают кризис личностно-профессионального самоопределения, характеризующегося противоречием между полученными знаниями о профессии и представлениями, о собственных профессиональных способностях и качествах.

При выборе форм организации познавательной и исследовательской деятельности следует делать акцент на активных формах: конференции, участие у научно-исследовательских лабораториях, конкурсах, где студент занимает активную позицию, у него есть возможность проявить себя, показать свои знания и умения. Это, бесспорно, отразится и на формировании его Я-концепции и разрешении противоречия между полученными знаниями о профессии и представлениями, о собственных профессиональных способностях и качествах. Студенту третьего курса можно предоставить право самостоятельно формировать индивидуальный образовательный план, определять сроки и способы его освоения, выбирать формы аттестации и использовать предоставляемые варианты корректировки, что позволяет ему приобрести опыт поиска альтернативных решений стоящих перед ним задач.

Студенты четвертого-пятого курсов переживают кризис трудоустройства, для которого характерно противоречие между желанием найти работу, планированием карьеры и переживанием психологической неготовности к самостоятельному труду.

Поскольку главной функцией образовательных программ магистратуры является подготовка лиц, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность

содержание индивидуального образовательного маршрута направлено на формирование общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и целями данной магистерской программы. Основным видом научно-исследовательской работы магистранта является работа над магистерской диссертацией. Научно-исследовательская работа осуществляется в течение каждого семестра по утверждаемому в начале семестра плану.

Индивидуальный план работы магистранта включает дисциплины базовой, вариативной части программы, а также факультативы, дополнительные курсы и задания. Отдельно составляется график научно-исследовательской работы магистранта на два года.

Таким образом, для выполнения требований образовательного стандарта по объему и организации самостоятельной работы студента в рамках индивидуального образовательного маршрута необходимо:

- сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов;
- разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной самостоятельной работы студента для преподавателя и для студента, осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения индивидуального образовательного маршрута;
- наличие специальной учебно-методической литературы: учебно-методические пособия по предметам, в том числе и их электронные версии;
- новые поколения тренажеров, автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые позволяли бы студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, умения, навыки;
- обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов;
- усиление консультационно-методической роли преподавателя;

– возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем [3].

Одним из способов оценивания компетентности студента является портфолио. Технология портфолио дает возможность работать студенту в привычном ему темпе, а, следовательно: может быть использована как основа индивидуального образовательного маршрута. Портфолио позволяет учитывать и оценивать результаты деятельности студента в учебное и внеучебное время – самостоятельная работа, участие в проектах, студенческом самоуправлении, научно-исследовательских лабораториях, конкурсах и т.д.

Обычно выделяют несколько видов портфолио. В основе классификации лежит содержание портфолио: портфолио достижений (результаты работы студента по конкретному предмету, теме учебного материала); рефлексивный портфолио – оценка достижения целей, качества результатов учебной работы; проблемно-ориентированный портфолио – все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы; тематический портфолио – материалы, отражающие работу в рамках той или иной темы или модуля.

Библиографический список

1. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : автореферат дисс... канд. пед. наук. – Шуя, 2007. – 23 с.
2. Лекомцева Е.Н. Варианты организации индивидуального образовательного маршрута развития одаренного ребенка. // Материалы 9 Международной научно-практической конференции «Wykształcenie i nauka bez granic – 2013». Volume 23. Pedagogiczne nauki. : Przemysł. Nauka i studia – 104 str. – С. 19-24.
3. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов-н/Д, 2001. – 23 с.

Е. Г. Надёжкин

Социально-педагогические и организационные условия постдипломного образования

Рассматриваются условия реализации компетентностного подхода к постдипломному образованию. Определяются пути гармонизации в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: *постдипломное образование, педагогическая мотивация, условия образования.*

E. G. Nadezhkin

Socio-pedagogical and organizational conditions of postgraduate education

The conditions for the implementation of the competence approach to postgraduate education. Defined ways of harmonizing the system of additional vocational training.

Keywords: *postgraduate education, teacher motivation, formation conditions.*

Задачи, возникшие перед системой повышения квалификации и переподготовки кадров сложны и многообразны. Преобразования в социально-экономической жизни общества потребовали обратить внимание на несоответствие между требованиями рынка труда и результатами образования. Представители делового мира активно критикуют систему современного образования за отсутствие необходимых для развития качеств выпускников учебных заведений. Особо подчеркивается большая заинтересованность в базисной готовности молодых людей к работе, чем в конкретных умениях. Необходимость пересмотра целевых установок российской школы была обусловлена также итогами международных исследований качества образования, продемонстрировавших ее отставание по критерию применения знания в новых ситуациях. Наконец, информационный взрыв, потребовавший от человека умения анализировать, интерпретировать и принимать решения, также явился одной из причин кризиса «знаниевой» системы образования.

Все эти вызовы времени обозначили растущее противоречие между традиционной системой повышения квалификации, сохранявшей в целом адаптивно-компенсаторную направленность, и необходимостью перестройки ценностных основ деятельности педагогов. В качестве нового подхода к оценке качества профессиональной подготовки специалиста выступила компетентность как интегральная характеристика, определяющая его способность решать профессиональные проблемы и

типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей.

Вместе с тем прямой перенос в систему постдипломного образования компетентностного подхода, не может быть продуктивным по целому ряду причин, обусловленных позицией педагогов как профессионалов:

– педагоги, активно и самостоятельно действующие в профессиональной сфере, заинтересованы в переносе привычной позиции в процесс собственного образования (свободный выбор образовательных ресурсов, прямая связь подлежащих усвоению знаний и умений с собственной профессиональной траекторией, активное участие в организации образовательного процесса и т.д.);

– группы обучающихся педагогов, как правило, разнородны по составу и возрасту. Каждый обучающийся обладает сложившимся стилем профессиональной деятельности, своей учебной стратегией. Вводимые инновации начинают восприниматься педагогом как несоответствующие его профессиональной деятельности и противоречащие сложившемуся у него образу «Я»;

– чрезвычайно высоки потребности обучающихся в социальных контактах, профессиональном общении и самоутверждении, хотя далеко не всегда они открыто выражены;

– многие педагоги ощущают потребность высказать в процессе обучения «наболевшее» и

таким образом «изжить» накопившиеся за время работы фрустрации.

Эти особенности позиции педагогов как субъектов образовательной деятельности качественно преобразуют ожидания от ее результатов. В этом случае, можно говорить о трех группах «эффектов»: а) формировании критического отношения к собственному профессиональному опыту; б) освоении новых способов деятельности, обогащающих собственную практику, жизнь педагогического коллектива; в) формировании новых профессиональных потребностей, реализуемых с помощью «продолженного» образования.

Реализация подобных эффектов позволяет преподавателю критически анализировать прежние основания и методы деятельности, выработать новые стратегии, адекватные вызовам времени. Разумеется, этот процесс пересмотра позиций, удерживая все ценное, что накопил профессиональный опыт, требует от человека «немалой внутренней работы», преодоления сильнейших эмоциональных барьеров, мешающих ему отказаться от усвоенной и некогда лично принятой системы знаний, умений, профессиональных ориентаций.

Как видим, в данном случае, компетентностный подход носит системный междисциплинарный характер, представленный деятельностным и личностным аспектами, то есть практической и гуманистической составляющими. Он усиливает практико-ориентированную направленность образования. Одновременно он развивает рефлексивные возможности образования, содействует формированию способности педагога осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации, обогащает мир профессиональных и жизненных ценностей.

Переход к компетентностному подходу в качестве основы для анализа процесса и результата профессионального образования на разных этапах деятельности преподавателя сопровождается появлением ряда иллюзий, связанных с преувеличенными представлениями о своих возможностях:

– Компетентность – основная характеристика человека. Следовательно, чем шире «набор» компетентностей, привлекаемых для анализа, тем больше возможностей объективно описать эффективность профессиональной подготовки

или переподготовки педагога, наверняка, да, но при этом нужно понимать, что даже «безразмерный» перечень компетентностей не способен описать характеристику мотивов, уровень развития способностей, освоенные ценности конкретного педагога.

– Приращение компетентностей, касающихся как общепедагогических, так и предметных, методических умений, возможно лишь в системе курсового обучения, как одной из ведущих форм повышения квалификации. Однако подобная цель не обеспечивается самим по себе фактом привлечения педагогов к обучению. Кроме этого, подобная установка делает компетентность преподавателя лишь результатом специально организованного обучения, а самообразовательной деятельности отводится, по существу, второстепенная роль.

– Формализованные процедуры дают возможность получить качественную оценку личностного эффекта образования. Следует признать, что обработка данных проведенных опросов позволяет зафиксировать оценку респондентами степени удовлетворенности различными аспектами содержания и организации образовательного процесса, но анализ личностного эффекта, т.е. качественного изменения личности, проявляющегося в мотивации, поступках, отношении к миру и самой себе, требует дополнительных специально организованных лонгитюдных исследований.

Рациональное, а не иллюзорное использование компетентностного подхода в системе постдипломного образования, усиление его гуманистической направленности требуют соблюдения целого ряда условий: формирование осознанной потребности педагога в повышении своей компетентности; аксиологической направленности постдипломного образования; вариативности его содержания, организации и методики; андрагогического обеспечения образовательного процесса. Раскроем эти условия.

Формирование осознанной потребности педагога в повышении профессиональной компетентности. Позиция руководства учебного заведения в современных условиях вполне прозрачна: обеспечить инновационное развитие, сплотить педагогов в единый творческий коллектив, обеспечить повышение квалификации педагогов. Но, стремление администрации повысить профессиональную

компетентность педагогического коллектива, часть педагогов воспринимает как нечто не связанное с их потребностями.

Анализ нашего педагогического опыта позволяет выделить несколько путей формирования осознанной потребности в повышении профессиональной компетентности. Один из них – привлечение членов педагогического коллектива к опытно-экспериментальной работе: от локальных ее видов до участия в разработке программы развития образовательного учреждения. В процессе подобной деятельности возникает осознание несоответствия уровня своего профессионализма новым задачам, решаемым педагогическим коллективом. Первоначально стимулом решения в пользу повышения компетентности может оказаться участие в коллективной опытно-экспериментальной работе. По мере вовлечения в нее формируется познавательная потребность, потребность в профессиональном самосовершенствовании. В итоге педагог включается в постдипломное образование и участвует в творческих поисках всего педагогического коллектива.

Зачастую первоначальным источником формирования потребности в повышении профессиональной компетентности становится смутное ощущение неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Объективно он работает достаточно эффективно, но субъективно – не чувствуя новизны и увлеченности, испытывает недовольство собой, неудовлетворенность достигнутым. В этом плане особую роль призваны сыграть различные виды и формы постдипломной образовательной деятельности, направленной на анализ и обновление профессиональной педагогической, и личностной концепций педагога, инициирующей его рефлексивную деятельность, поиск новых возможностей профессиональной самореализации. Достижению этой цели служат образовательные программы, помогающие самостоятельно конструировать индивидуальные образовательные маршруты с учетом собственных профессиональных интересов, согласованных с потребностями образовательных учреждений.

Аксиологическая направленность постдипломного образования. Главной целью постдипломного образования становится развитие личности педагога, его

концептуального «Я», в первую очередь, а затем как специалиста, профессионала. В ценностном самоопределении педагога, задающем направленность и мотивацию его профессиональной деятельности, можно условно выделить три аспекта, которые должны быть представлены в образовательных программах курсовой подготовки.

Первый – социально-психологический – призван ответить на вопрос, в той или иной мере возникающий в педагогической среде: «Каков он – современный педагог?». Второй аспект – концептуально-методологический – отвечает на вопрос: «Для чего учить?». Третий аспект – дидактико-методический – связан с обсуждением вопроса «Как и чему учить?».

Данные аспекты составляют некую целостность, реализующую гуманистическую миссию постдипломного образования, призванную обогатить видение педагогами современных проблем образования, побуждающую периодически пересматривать привычный арсенал педагогических средств.

Таким образом, вариативность содержания, организации и методики постдипломного образования выступает, с одной стороны, как «набор» условий, возможностей реализации профессионалом своих потребностей и интересов (от глобальных до локальных). С другой стороны, вариативность обусловлена профессионально-личностными потребностями специалиста, избирательностью его интересов. Как бы ни были значимы те или иные социально-демографические и статусные характеристики, они прямо не определяют характер профессиональной деятельности педагога. Ведущую роль играет его позиция, личностные и профессиональные потребности. Поэтому актуализируется проблема «приближения» постдипломного образования к личности, то есть поиск путей, предоставляющих педагогу разнообразные альтернативы, возможности и условия для саморазвития. В этом контексте вариативность выступает как условие, позволяющее педагогам самостоятельно (или с помощью консультанта) определять свой образовательный маршрут, включающий выбор образовательного учреждения, участие в разработке образовательной программы и ее реализацию.

В последнее время все возрастающую роль в системе постдипломного образования начинают

играть образовательные учреждения как обучающиеся и обучающие организации, позволяющие членам педагогического сообщества постоянно учиться. Эффективную работу в данном направлении демонстрирует факультет дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Можно выделить несколько направлений в деятельности педагогического коллектива.

Первый – нацелен на совершенствование отдельных сторон деятельности образовательного учреждения, например, на организацию элективных курсов, как условия развития познавательных интересов обучающихся.

Второй – приобщает коллектив к решению более общих задач, например, освоению такой интерактивной технологии, как «Мастерская», позволяющая ее участникам вступать в диалоговое взаимодействие и вырабатывать свою точку зрения по предлагаемой проблеме. Данное направление эффективно реализуется в дистанционной форме дополнительного профессионального образования.

Третий – нацелен на развитие критической рефлексии и переосмысление сущности

современного образовательного процесса. В этом контексте особая роль отводится проектированию учебного процесса в трех его основных аспектах: содержательно-целевом, организационно-практическом, контрольно-оценочном.

Таким образом, расширение научно-образовательного пространства посредством постдипломного образования с опорой на лучшие традиции в образовательной отрасли обеспечит подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих как запросам государства и общества, так и интересам личностного и профессионального роста самих обучающихся.

Библиографический список

1. Доссэ, Т.Г., Коряковцева, О.А., Дополнительное образование: проблемы и новые задачи высшей школы. / Подготовка кадров в условиях модернизации образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч.2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 118–123.
2. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью//Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С.150–157.

УДК 378. 147.88

А. Л. Пикина

Направления подготовки педагогов к тьюторскому сопровождению одарённых школьников

Статья раскрывает теоретические основы тьюторской позиции педагогического работника. В ней даётся характеристика основных направлений подготовки педагогов, обучения студентов педагогических вузов с новым содержанием и технологиями, которые помогут осуществлять грамотное тьюторское сопровождение одарённых младших школьников и подростков.

Ключевые слова: тьюторская позиция, направления подготовки, одарённый младший школьник, одарённый подросток, тьюторское сопровождение.

A. L. Pikina

Directions preparation of teachers to tutor support gifted students

The article reveals the theoretical foundations tutor teaching staff positions. It describes the main areas of teacher training, training future teachers with new content and technologies that will help to implement a competent tutor support gifted younger students and teens.

Keywords: tutor position, training areas, a gifted junior high school student, a gifted teenager, tutor support.

В стремительно изменяющемся современном социуме, где приоритетным становится индивидуальное, личностно-ориентированное образование, высокие

требования предъявляются к профессионализму и личностным качествам педагогических работников. Профессиональная деятельность педагога всё больше зависит от контингента и

личностных особенностей обучающихся, их социального заказа. В новых условиях ему приходится меняться, повышать свой уровень мастерства, заниматься саморазвитием, самообразованием и занимать различные педагогические позиции.

Педагогическая позиция педагога – это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. В позиции педагога проявляется его личность, характер, социальные ориентации, тип гражданского поведения и деятельности [1].

Типичные ролевые педагогические позиции, определённые Л.Б. Ительсоном, – это позиции информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя.

В.И. Редюхиным выделяются три типа ролевых педагогических позиций: педагог-пастырь, педагог-флейтист и педагог-пасечник. По его мнению, у пастыря в качестве основного педагогического результата приоритетными являются знания, когнитивный опыт ребенка. Флейтист ориентируется на развитие умений ребенка, опыт деятельности. Пасечник – на самостановление ребенка, его опыт эмоционально-ценностных отношений.

Современное разделение ролевых педагогических позиций в образовательной парадигме строится на качественно новых взаимоотношениях с обучающимися (доверие, взаимопонимание, сопереживание, сочувствие, взаимопомощь). Педагог выполняет новые педагогические роли. Обновляются и уточняются их названия: «эксперт» (Г.А. Петрова Л.А. Денежкина, Л.В. Обрядина), «наставник» (О.В. Томилова, Л.А. Денежкина, Н.Г. Исакова, Г.В. Строганова, Л.В. Обрядина), «тренер» (И.В. Балакирева, Л.А. Денежкина, Л.В. Обрядина С.В. Котельникова) «фасилитатор» (Т.Н. Рыбина, Н.Г. Исакова, О.В. Томилова Л.В. Обрядина), «консультант» (О.В. Колесникова, Л.А. Денежкина, Л.В. Обрядина), «инструктор» (О.В. Колесникова, Л.А. Денежкина, Л.В. Обрядина), «тьютор». (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий Л.В. Бендова, А.Г. Чернявская) [2].

Привлекает внимание тьюторская педагогическая позиция. Некоторые исследователи тьюторство выстраивают в один

синонимичный ряд с менторством, фасилитацией, другие говорят о разнице этих понятий. Сравнительный анализ позволяет увидеть отличное, сделать вывод о том, что понятие «тьюторство» значительно шире и позволяет наиболее глубоко осмысливать педагогу свою роль в профессиональном росте, учит его грамотно подбирать формы взаимодействия с обучающимся.

Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Педагог, обладающий соответствующей педагогической позицией, призван, с одной стороны, помочь ребенку максимально раскрыть все стороны его индивидуальности, а с другой стороны, он должен быть профессионально готов к построению гуманных отношений с коллективом учащихся. Проведённый опрос обучающихся учреждений дополнительного образования и их родителей позволил выявить наибольшую потребность в тьюторском сопровождении одарённых детей. Вместе с потребностью в тьюторском сопровождении одарённых обучающихся имеющиеся профессиональные знания и навыки многих педагогов оказываются устаревшими. Педагогические вузы продолжают готовить учителя без ориентации на изменение его позиций по отношению к различным категориям обучающихся.

Следовательно, нужны программы переподготовки педагогов, образовательные программы для студентов педагогических вузов с новым содержанием и технологиями, которые смогут раскрыть современную интерпретацию тьюторской позиции и помогут педагогам-практикам осуществлять грамотное тьюторское сопровождение одарённых обучающихся. Анализ теории и практики тьюторского сопровождения одарённых обучающихся, моделирование этого процесса позволил выявить актуальные направления подготовки педагогов и студентов. Ведущей идеей профессионального образования стала идея погружения в такую образовательную среду, которая поможет педагогу оценить свои способности в роли сопровождаемого и занять тьюторскую позицию сопровождающего, опираясь на возрастные

психолого-педагогические закономерности развития одарённого ребёнка, механизмы использования образовательных возможностей внешней среды, учреждений различных типов. Подготовку педагогов к тьюторскому сопровождению можно осуществлять в соответствии с двумя большими блоками: «Тьюторское сопровождение обучающегося на младшей и средней ступенях образования» и «Тьюторское сопровождение старшеклассника». Наименее изученным и требующим подробного рассмотрения является первый блок.

Исходными направлениями первого блока подготовки педагогов и формирования у них тьюторской позиции можно назвать:

1. Основы тьюторского сопровождения одарённого младшего школьника.
2. Основы тьюторского сопровождения одарённого подростка.

Они могут рассматриваться в практике учреждений основного, дополнительного и профессионального образования, а так же в условиях интеграции и сетевого взаимодействия этих учреждений. Каждое направление представляет собой самостоятельный этап. Но в то же время переход в возрастной последовательности от одного этапа к другому позволяет педагогу, обучаясь выйти на возможность непрерывного тьюторского сопровождения одарённого обучающегося от выявления до периода его самостоятельности.

Основы тьюторского сопровождения одарённого младшего школьника базируются на осмыслении его возрастных психолого-педагогических особенностей: повышенной эмоциональности, подражательности, направленности на познание окружающего мира, чувствительности к воздействию со стороны взрослого и сверстников. Педагог в интерактивном режиме может познакомиться с принципами тьюторского сопровождения одарённого младшего школьника, спецификой содержания и технологическими особенностями. В арсенале обучающихся тьюторскому сопровождению педагогов, нацеленных на работу с младшими школьниками, должно появиться достаточное количество диагностических средств, психолого-педагогических методик, соответствующих возрастным особенностям и позволяющих наиболее точно выявлять и определять динамику развития одарённого ребёнка.

Педагогу, работающему с одарённым младшим школьником, важно знать требования к построению дополнительных образовательных программ, программ внеурочной деятельности, индивидуальных образовательных маршрутов. Они должны учитывать стратегии развития одарённого ребёнка: «ускорение», «углубление», «обогащение», «проблематизация». На построение таких программ оказывают влияние не только общие требования педагогики и психологии, но и личность, характер ребенка, то есть они в значительной степени должны носить индивидуальный характер.

В младшем школьном возрасте у одарённых детей имеются внутренние предпосылки для развития исследовательского отношения к миру. Детские исследования позволяют не только узнать новое об окружающем мире, но и приобрести некоторые универсальные способы познания и исследования. Формирование исследовательских умений и навыков младшего школьника – путь к развитию способностей. Поэтому, важно показать педагогу-тьютору средства стимулирования учебно-познавательной деятельности младших школьников по овладению научными знаниями и умениями, методики развития генерального фактора интеллекта (памяти, внимания, мышления, воображения). Поскольку игровая деятельность хорошо знакома младшим школьникам, привлекает их, в процессе обучения тьюторскому сопровождению предполагается активное овладение игровыми технологиями. Обучающиеся – педагоги должны участвовать в ролевых и дидактических играх, а так же самостоятельно разрабатывать и создавать свою методическую копилку игр, направленных на решение проблем одарённого ребёнка. Рекомендуется освоение и таких форм тьюторского сопровождения младшего школьника, как индивидуальные консультации, тьюторские пятиминутки, образовательные события: конкурсы, интеллектуальные игры, викторины и др.

В арсенал будущего тьютора будут введены проблемно-исследовательские методы – поиск проблемы и путей её решения, проведение исследования, получение результатов, подведение итогов, применение знаний в новых условиях – представление и защита. Немаловажна методика работы с открытыми детскими вопросами.

При сопровождении младшего школьника нельзя не учитывать то обстоятельство, что в этом возрасте большое влияние на жизнь и интересы ребёнка оказывают его родители, принимают за него ответственные решения. Следовательно, обучение продуктивному взаимодействию с родителями младшего школьника становится важным аспектом профессиональной подготовки. Оно заключается в определении типовых родительских проблем, их конструктивном решении, а так же разработке мероприятий, способствующих формированию общности интересов детей и родителей, их эмоциональной и духовной близости. Немаловажными аспектами подготовки тьютора младшего школьника являются: интеграция и сетевое взаимодействие в условиях тьюторского сопровождения. Это продиктовано теми обстоятельствами, что в условиях изменения требований к образованию происходит расширение открытого образовательного пространства за счёт:

- взаимодействия учреждений основного, дополнительного и профессионального образования;
- соорганизации с другими общественными и социальными институтами (музеями, библиотеками, театрами и др.);
- использования ресурсных центров по работе с одарёнными детьми.

Осуществляя подготовку педагога с тьюторской позицией, нельзя обойти вниманием вопрос о результативности.

В отношении рассмотрения результата деятельности тьютора с педагогической позицией мы выделили 3 уровня результата: результат на уровне одарённого младшего школьника, на уровне педагога, на уровне тьютора и на уровне учреждения.

I уровень – результаты тьюторского сопровождения на уровне обучающегося. Это участие младшего школьника в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях различного уровня. Развитие его мышления, памяти, воображения, внимания. Способность обучающегося ставить цели, умение планировать деятельность, работать с информацией, устранение проблем, определение области интересов.

II уровень – результаты на уровне тьютора. Это наличие нормативных документов тьюторского сопровождения, развитие

одарённого младшего школьника, определение его способностей и степени одарённости. Сетевое взаимодействие, интеграция учреждений Повышение квалификации

III уровень – результаты на уровне родителей. Это активное участие в жизни младшего школьника, Развитие его самостоятельности

IV уровень – результаты на уровне учреждения. Это уровень развития тьюторства, индивидуализация образовательной деятельности.

Таким образом, в процессе знакомства с основами тьюторского сопровождения одарённого младшего школьника педагоги должны выйти на понимание основ тьюторской деятельности – создание условий для выявления и развития одарённости младшего школьника.

Основы тьюторского сопровождения одарённого подростка базируются на понимании того обстоятельства, что это самый короткий по астрономическому времени и самый важный в процессе развития ребёнка период. В это время часто возникают внутренние конфликты человека с самим собой и окружающими, происходят внешние срывы и восхождения, наблюдается включение в поиск собственной уникальной сущности – своего «Я». Оценивать себя подростку еще трудно, и он стремится к тому кругу сверстников, в котором сможет проявить себя, который оценит его значимость. Важнейшие особенности подготовки тьютора одарённого подростка – это создание предпосылок к активной деятельности и формирование способов определения психологической совместимости с тьюторантом, нацеленность на взаимоотношения понимания. В этом помогут основы психолого-педагогических тренингов и технологий консультирования. Тренинги общения как форма повышения толерантности, развития эмпатии и профилактики агрессивного поведения могут обучить подростка не только навыкам продуктивного общения, но и навыкам эффективного слушания других, понимания, сочувствия, самостоятельности. Только «проживая» в тренинговом режиме, одарённый подросток, равно как и взрослый, приобретает свой опыт поведения в нестандартных ситуациях, познания себя, других, отрабатывает навыки общения в возможных конфликтных ситуациях. При этом важна работа с личностью в

целом: «Я-образом», «Я-концепцией», самопознанием человека, способствующая формированию у подростков уверенности в себе. Рассматриваются взаимоотношения в семье, дружба, приятельство. Такие обучающие и развивающие формы взаимодействия, как тренинг, диспут, дискуссия, - продуктивны и эффективны не только для одарённых подростков, но и для их родителей.

Основными линиями подготовки педагогов с тьюторской позицией, готовых сопровождать одарённого подростка можно считать:

- технологии расширения и углубления знаний по интересующим предметам;
- технологии работы над проблемами взаимодействия одарённого обучающегося в коллективе, в социуме;
- технологии социальной защиты и др.;
- технологии формирования адекватной самооценки и уровня социальных притязаний.

В процессе обучения технологии дорабатываются:

- индивидуальным образовательным планом, индивидуальной образовательной программой, индивидуальным образовательным маршрутом развития одарённого подростка;
- интегрированными образовательными программами (сквозными, комплексными, интегрированными дополнительными образовательными программами);
- досуговыми программами и др.

Значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие подростка. Поэтому обучение тьюторскому сопровождению предполагает конструирование событий детской жизни. Сопровождение ребёнка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включённость ребёнка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. Особое значение имеет сопровождение ребёнка в ситуациях социального выбора. В данной ситуации оно должно способствовать осознанию ребёнком цели социального выбора, предоставить определённый объём информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» подросток. В результате он с помощью взрослых осуществляет свой выбор. В подготовке тьютора одарённого подростка необходимо комплексно включить его в

практику освоения словесных, исследовательских, игровых методов, методов практической работы, контроля и методов воспитания.

Недостаток ресурсов общеобразовательного учреждения в предоставлении необходимых образовательных услуг одарённому подростку педагог с тьюторской позицией компенсирует за счет возможностей сети общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей. Значит, необходимо знать модели сетевого взаимодействия и их нормативно правовое сопровождение, уметь их выстраивать.

Оптимальные условия взаимодействия основного, дополнительного и профессионального образования:

- самостоятельная познавательная, творческая деятельность одарённого обучающегося и широкое участие в ней педагогической общественности;
- всемерное содействие семье одарённого ребёнка;
- участие в проектной и научно-исследовательской деятельности;
- работа по специально разработанным учебным программам и единому учебному плану;
- согласование программ совместной деятельности;
- координация кадровых, материально-технических и временных ресурсов;
- реализация интегрированных связей;
- совершенствование сетевых информационных и коммуникационных технологий.

Постоянное обращение к результату, его анализ и корректировка – одно из важных условий деятельности современного педагога.

Результат деятельности тьютора одарённого подростка по аналогии с результатом тьюторского сопровождения младшего школьника также можно рассматривать на 3 уровнях.

I уровень – результаты тьюторского сопровождения на уровне обучающегося. Это мотивация к творческой и познавательной деятельности подростка, ценностные ориентации, установки, ориентиры, активная жизненная позиция, коммуникативные навыки, самооценка и социальные притязания, досуг.

II уровень – результаты на уровне тьютора.

Это документационное обеспечение тьюторского сопровождения, развитие одарённого подростка. Сетевое взаимодействие, интеграция учреждений. Повышение квалификации.

III уровень – результаты на уровне родителей. Это заинтересованность делами ребёнка.

IV уровень – результаты на уровне учреждения. Это уровень развития тьюторства, индивидуализация образовательной деятельности.

Таким образом, в процессе знакомства с основами тьюторского сопровождения одарённого подростка педагоги должны выйти на понимание основ тьюторской деятельности – развитие одарённого подростка посредством организации условий, в которых подросток сможет осознать свою самоценность и значимость для окружающих, повысить уровень развития способностей. Итак, обозначенные направления подготовки кадров к работе с

одарёнными детьми помогут ориентировать педагога на преемственность и непрерывность тьюторского сопровождения школьников. Предложенный подход обеспечит более активное, практико-ориентированное включение педагогических работников в процесс обретения тьюторской позиции, что будет способствовать повышению их профессионализма, повышению качества результата. Специалист, который не владеет новыми педагогическими позициями, не может рассчитывать на конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Мезинов, В.Н. Введение в педагогическую деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://txb.ru/83/index.html>.
2. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: монография. / под. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 228 с.

УДК 159.9.072

О. В. Ракитина

Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей в системе дополнительного профессионального образования: психолого-педагогический аспект

В статье рассматриваются основные направления повышения научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: научно-исследовательские компетенции, научно-исследовательская компетентность, преподаватели вуза, дополнительное профессиональное образование.

O. V. Rakitina

Increasing of research competences for higher school teachers under the further professional education system: psychological and pedagogical aspects

The article discusses the main trends of increasing the research competences for higher school teachers under the further professional education system.

Key words: research competences, research competencies, teachers of higher school, further professional education.

Модернизация высшего профессионального образования ставит новые задачи в организации системы повышения квалификации преподавателей вузов. Реализация в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского научного проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011)» позволила обозначить направления

работы по повышению научно-исследовательской компетентности преподавателей.

Изучение компетентности в научно-исследовательской деятельности осуществлялось в контексте теории системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков) [5]. Компетенции, по В.Д. Шадрикову, – это функциональные задачи деятельности, успешность решения которых обеспечивает ее эффективность. Аналогичным образом нами определялись и научно-

исследовательские компетенции (НИК). Они формируются в процессе образования и в последующей научно-исследовательской деятельности субъекта и проявляются как квалификационные характеристики работы. В процессе образования и профессиональной подготовки формируется научно-исследовательская компетентность – сложное и многоуровневое психологическое новообразование субъекта научно-исследовательской деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание научно-исследовательской деятельности. Компетентность характеризует квалификацию субъекта научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с моделью психологической функциональной системы деятельности были определены следующие функциональные блоки (виды) научно-исследовательских компетенций: блок личностно-мотивационных компетенций, блок компетенций целеобразования, блок компетенций в области разработки и реализации программы исследования, блок компетенций в области информационной основы деятельности, блок компетенций в области принятия решений, блок компетенций самоконтроля, оценивания и коррекции результатов деятельности [5].

На начальном этапе проекта был осуществлен анализ содержания действующих образовательных стандартов по направлениям подготовки педагогического профиля, проведен экспертный опрос преподавателей, студентов и аспирантов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, что позволило определить основные виды научно-исследовательских компетенций, конкретизировать их содержание для бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, для научно-преподавательской деятельности, а также выявить показатели их развития.

Второй этап проекта осуществлялся на базе факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Суть его заключалась в организации и проведении мониторинга научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза [2].

Предмет мониторинга – структура, динамика и условия развития научно-исследовательской компетентности преподавателей педагогического

вуза.

Целью мониторинга являлось повышение качества научно-исследовательской работы в педагогическом вузе.

Задачи мониторинга: 1) определить качество НИР и специфику развития научно-исследовательской компетентности на этапах научно-преподавательской деятельности; 2) выявить психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательской компетентности преподавателей педвуза; 3) выявить закономерности развития научно-исследовательской компетентности; 4) сформулировать рекомендации по повышению компетентности в научно-исследовательской работе преподавателей педагогического вуза.

Субъекты мониторинга – преподаватели вуза с различным уровнем квалификации (n=59): преподаватели, не имеющие ученой степени (n=9); преподаватели, имеющие ученую степень кандидата наук (n=37) и преподаватели, имеющие ученую степень доктора наук (n=13).

База мониторинга – факультет дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. На факультете реализуется программа повышения квалификации научно-педагогических работников «Дидактика высшей школы в условиях модернизации образования».

Методы исследования. Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: метод фокус-группы, метод концентрации суждений, метод самооценки научно-исследовательских компетенций, метод экспертных оценок.

Для мониторинга научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза была разработана *методика экспертной оценки НИК преподавателей высшей школы*. В основу был положен принцип самостоятельности во владении, умении пользоваться какой-либо компетенцией. Разработанная методика (анкета) состояла из введения и трех частей. Первая часть содержала вопросы для самооценки преподавателями научно-исследовательских компетенций. Вторая часть позволяла зафиксировать объективные показатели, характеризующие результативность и эффективность научно-исследовательской деятельности. Третья часть содержала социально-демографические характеристики респондента: пол, возраст, год обучения,

направление подготовки, стаж работы в вузе и др. Полученные данные обрабатывались методами первичной математической статистики, также использовался критерий значимости различий и корреляционный анализ. В исследовании использовались объективные и субъективные показатели НИК. Объективные – формализованные, внешне фиксируемые показатели, они достаточно широко используются в практике высшей школы, при аттестации сотрудников, при определении уровня квалификации и т.д. В качестве объективных показателей научно-исследовательской компетентности преподавателей использовались: количество публикаций различных категорий, подготовленных индивидуально и в соавторстве; количество докладов на конференциях различного статуса; внедрение результатов исследования в практику образовательных учреждений (ОУ); наличие и вид ученой степени; должность; наличие собственных авторских разработок, открытий; руководство научными лабораториями, проблемными группами, студенческими научными кружками; наличие авторских научных проектов, выигранных грантов и конкурсов за последние 5 лет, их количество, а также другие показатели [3].

Под субъективными критериями понимались показатели научно-исследовательской компетентности, отражающие характер внутриличностных изменений, которые проявляются в деятельности и поведении субъекта. Субъективные показатели НИК преподавателей были определены в соответствии с блоками компетенций.

Исследование, проведенное среди преподавателей-слушателей курсов повышения квалификации, позволило определить научно-исследовательскую компетентность преподавателей различной квалификации [3], изучить условия формирования компетенций [4], а также исследовать проблему эффективности научно-исследовательской работы (НИР) [6].

Исследование компетентности преподавателей (не имеющих ученой степени, кандидатов, докторов наук) выявило различия в развитии отдельных компетенций. Наряду с хорошо сформированными компетенциями, такими как информационные, компетенции в области программы деятельности, ряд частных компетенций целеполагания и др., в структуре

НИК есть, но, развитие которых идет не столь успешно, например, частные компетенции самоконтроля и коррекции результатов деятельности, компетенции целеполагания, мотивационные. Часть этих сложных в своем формировании компетенций имеет более раннюю онтогенетическую природу и универсальный характер, т.е. они развиваются и проявляются не только в НИР, но и в других видах деятельности и формах активности субъекта. Прежде всего, это касается преподавателей, не имеющих ученой степени.

Как показало наше исследование, будучи достаточно самостоятельными в контроле и коррекции научно-исследовательской деятельности, в принятии решений, касающихся научной работы, преподаватели этой категории испытывают значительные трудности в определении критериев качества работы, не вполне владеют конструктивными способами обозначения и отстаивания своей профессиональной позиции, сталкиваются и с другими сложностями. Более того, у этой категории преподавателей с возрастом и по мере работы существенно снижается уровень развития личностно-мотивационных компетенций, т.е. ослабевает либо вовсе исчезает желание заниматься научной работой. По данным социологических исследований (2007 г.), в среднем в стране оканчивали аспирантуру в срок примерно треть аспирантов [1]. Остальные соискатели защищают диссертации позже либо вовсе не защищают.

Результаты нашего исследования согласуются с социологическими данными и даже свидетельствуют о более благополучной ситуации, чем это наблюдалось несколько лет назад в российских вузах в целом, однако проблема остается. Основной причиной подобных задержек и отказов является низкая мотивация к НИР. Подтверждением тому служит низкий, по сравнению с остальными, уровень развития собственных личностно-мотивационных компетенций, фиксируемый большинством участников исследования в ходе самооценивания. Отказ от диссертационного исследования в начале своей преподавательской карьеры в вузе по причине «изначальной некомпетентности» в последующем приводит к отказу от активной серьезной научной работы, в результате чего формируется «выученная (приобретенная) некомпетентность». Прервать

такое взаимное обуславливание – одна из важных задач работы с преподавателями этой категории в системе повышения квалификации. Эта работа предполагает психолого-педагогическое сопровождение, реализуемое через групповые (фокус-группы, Т-группы, ролевые игры, анализ ситуаций) и индивидуальные (психоконсультативные сессии) формы работы. Своевременная психологическая помощь таким преподавателям в плане формирования мотивационного ресурса, по нашему убеждению, позволит сохранить личностно-мотивационную готовность к продолжению диссертационной работы, снизить количество случаев отказа от защиты кандидатской диссертации либо сократить продолжительность ее отсрочки.

Преподаватели – кандидаты наук могут испытывать затруднения при анализе и коррекции исследовательской и профессиональной деятельности, при определении достоинств и недостатков своей работы, при анализе трудностей и причин, их вызывающих. Ими не всегда учитываются собственные деятельностно-важные качества в работе, могут возникать сложности в отслеживании личностных изменений и коррекции собственной профессиональной и научной позиции. Это подтверждает целесообразность групповой и индивидуальной работы с преподавателями (как с не имеющими ученой степени, так и с кандидатами наук), направленной на развитие рефлексии, умение контролировать, анализировать и оценивать не только работу обучающихся, но и собственную деятельность.

Личностно-мотивационные компетенции преподавателей-докторов наук также несколько снижены, равно как и показатели целеполагания. Возможно, это обусловлено объективными факторами (требованиями научной среды, структурными рамками вуза и др.) и субъективными (достижением максимального «потолка» научной карьеры и изменением в связи с этим экстенсивного вектора развития на интенсивный и пр.).

Таким образом, проведенное исследование обозначило два аспекта проблемы повышения научно-исследовательской компетентности преподавателей, независимо от их квалификационного статуса. Во-первых, существует проблема мотивации научно-исследовательской работы преподавателей вуза.

Мы полагаем, что не в последнюю очередь это обусловлено сложносоставной деятельностью преподавателя вуза. Преподаватель высшей школы реализует себя в двух аспектах: в собственно преподавательской работе и научно-исследовательской деятельности. Работа в качестве кандидата наук способствует доминированию в профессиональной деятельности преподавательской составляющей. В деятельности доктора наук в качестве доминанты выступает научная деятельность. Во-вторых, существуют проблемы в области целеполагания НИР преподавателей. Целеобразующие компетенции характеризуются невысоким уровнем развития не только у преподавателей, о чем говорилось выше, но их формирование является сложной задачей на всех ступенях обучения – в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Проблема целеполагания представляет собой важную «мишень» психологической работы с преподавателями. Поскольку компетенции в области мотивации и целеполагания – основа общей компетентности профессионала, их необходимо формировать не только в период обучения, но и продолжать развивать на всех этапах профессиональной деятельности. Задачи повышения мотивации и формирования целеполагания научно-исследовательской работы могут быть решены в первую очередь через внедрение системы мотивации научно-педагогических работников вуза, необходимость которой очевидна. Но разработать действенную, эффективную систему мотивации сотрудников возможно только с привлечением целого ряда специалистов – экономистов, педагогов и психологов.

Необходимо отметить, что мониторинг научно-исследовательской компетентности *студентов и аспирантов*, проведенный параллельно с мониторингом преподавателей, позволил обнаружить так называемый «эффект отзеркаливания» обучающимися тех трудностей, которые характерны для преподавателей. Студенты и аспиранты формируют представления о собственных научно-исследовательских компетенциях через механизм обратной связи от научного руководителя и других преподавателей. Более того, как показало исследование, обучающиеся запрашивают ее, но не всегда получают. Опрос же научных руководителей показал, что при оценке НИР

обучающихся они склонны руководствоваться не столько объективными критериями качества НИР, мало разработанными и не вполне релевантными в современной теории и практике (этой проблеме посвящена значительная часть монографии «Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект)» [6]), сколько субъективными представлениями о ней. Кроме того, установки научных руководителей к организации и оценке НИР студентов бакалавриата и магистратуры практически не отличаются. Соответственно, обозначается еще одно направление психолого-педагогической работы по повышению квалификации научно-педагогических кадров. При реализации обозначенной выше программы повышения квалификации в рамках модуля «Управление учебным процессом и его организация в высшей школе» (тема: «Контроль и оценка качества образования в учебном заведении») необходимо обучать научных руководителей и преподавателей объективным способам формулирования и презентации развернутой содержательной обратной связи, дифференцированного и индивидуализированного оценивания студентов и аспирантов как субъектов взаимодействия.

Как показало исследование, существует ряд компетенций, которые менее «чувствительны» (в силу онтогенетических особенностей) к обучающим воздействиям и к изменениям квалификационного статуса субъекта. Обозначим круг данных компетенций:

- активная позиция субъекта при выборе им преподавательской деятельности как сферы личных и профессиональных интересов;
- умение соотносить задачи и цели деятельности, не только научной;
- умение определять соответствие результатов деятельности (не только научной) целям;
- способность планировать будущую научную и преподавательскую деятельность;
- умение обосновывать выдвигаемые гипотезы;
- владение этическими нормами деловой и научной этики;
- умение планировать «маршрут» профессионального саморазвития;
- умение действовать в ситуациях выбора;

– умение выбирать и использовать адекватные стратегии и способы взаимодействия с другими людьми;

– знание и учет индивидуальных возможностей при выборе программ профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации;

– владение конструктивными способами аргументации и отстаивания своей точки зрения;

– умение учитывать и корректировать свои индивидуальные особенности, облегчающие или затрудняющие осуществление профессиональной деятельности;

– умение проявлять своевременность, объективность и инициативность при анализе трудностей и причин, их вызывающих;

– умение анализировать собственное развитие и продвижение в решении исследовательских проблем;

– умение учитывать собственные деятельностно-важные качества при организации деятельности (не только научной);

– совершенствовать умения отстаивать свою позицию в ходе научных дискуссий.

Работу по развитию и совершенствованию обозначенных выше компетенций целесообразно осуществлять в рамках модулей: «Реализация исследовательского метода обучения в высшей школе» и «Психологические аспекты образовательного процесса» действующей программы повышения квалификации. Содержание программ модулей должно быть вариативным, т.е. определяться уровнем квалификации преподавателей.

Очевидно, задачи совершенствования научно-исследовательской компетентности субъекта требуют комплексного подхода, а некоторые из них наиболее успешно могут быть решены исключительно методами психологической помощи и сопровождения. Это возможно через привлечение психологической службы вуза к решению задач повышения квалификации преподавателей.

Работа со слушателями курсов дополнительного профессионального образования в области формирования компетенций научной и преподавательской деятельности может осуществляться в индивидуальной и групповой формах по указанным направлениям с использованием методов различных психологических и психотерапевтических направлений и школ

(когнитивной психотерапии, гештальт-психологии, нейро-лингвистического программирования, краткосрочных методов современного психоанализа, бихевиорального подхода и др.), имеющихся в профессиональном багаже психологов-консультантов.

В настоящий момент потребность в данном психолого-педагогическом сопровождении еще не вполне осознается самими преподавателями. Думается, что когда психологическая служба обозначит свою готовность работать по указанным направлениям в системе дополнительного профессионального образования, это направление работы станет одним из наиболее актуальных и действительно востребованных преподавателями (особенно, преподавателями, не имеющими ученой степени).

Анализ результатов мониторинга научно-исследовательской компетентности позволил прийти к следующим выводам.

1. Развитие НИК детерминируется в основном и главным целенаправленной системой профессионального образования и самообразования субъекта деятельности в области науки. Формирование и интенсивное развитие научной компетентности профессионала возможно только в процессе осуществления лично и объективно значимой, все более усложняющейся научно-исследовательской деятельности.
2. Мониторинг научно-исследовательской компетентности является эффективным инструментом, позволяющим своевременно выявлять проблемы профессионализации научно-педагогических работников вуза.
3. В системе дополнительного профессионального образования при повышении квалификации преподавателей в области научно-исследовательской работы обозначаются два приоритетных направления: работа по формированию лично-мотивационного ресурса и по повышению компетентности преподавателя в области постановки целей научно-исследовательской деятельности.
4. В системе повышения квалификации для решения задач формирования профессиональной

и научно-исследовательской компетентности преподавателей в рамках модулей программы повышения квалификации научно-педагогических работников «Дидактика высшей школы в условиях модернизации образования» целесообразно использовать возможности психологической службы вуза.

5. Разработку программ повышения квалификации целесообразно осуществлять на основе квалификационного дифференцирующего критерия, которым является ученая степень преподавателя.

Библиографический список

1. Балабанов, С.С., Бедный, Б.И., Миронос, А.А. Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. – 2007. – № 5. – С. 56–65.
2. Новиков, М.В., Ракитина, О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования. / М.В. Новиков, О.В. Ракитина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №4 (65). – Т.2 (Психолого-педагогические науки). – С. 143–150.
3. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.
4. Ракитина, О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций: монография / О.В. Ракитина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 212 с.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
6. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект): коллективная монография / Н.П. Ансимова, В.А. Мазиллов, О.В. Ракитина; под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 131 с.

Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева

Развитие профессионально значимых качеств педагогов в системе повышения квалификации

В современный период развития образования актуализируется проблема развития профессионально значимых личностных качеств педагогов, способствующих росту профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования. Представлены результаты диагностической и экспериментальной работы по развитию профессионально значимых личностных качеств педагогов, реализуемой в Институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования города Оренбурга.

Ключевые слова: профессионально значимые личностные качества педагога, дополнительное профессиональное образование, профессиональная компетентность, система повышения квалификации.

L.S. Samsonenko, L.Y. Shavshayeva

Development of professionally significant qualities of teachers in professional development system

During the modern period of a development of education the problem of development of professionally significant personal qualities of the teachers promoting growth of professional competence of system of additional professional education is staticized. Results of diagnostic and experimental work on development of professionally significant personal qualities of the teachers, realized at Institute of professional development and professional retraining of educators of the city of Orenburg are presented.

Keywords: professionally significant personal qualities of the teacher, additional professional education, professional competence, professional development system.

В условиях социокультурных и социально-экономических процессов, происходящих в глобальном мире, его переходом к открытому обществу, конкурентоспособной образовательной среде, актуализируется проблема профессионализма современного специалиста. Это определяет роль непрерывного образования в качестве основной движущей силы развития современного общества. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. обоснована необходимость кардинальных изменений в системе профессионального образования: кадровый ресурс объявляется «основным ресурсом образования». Обществу в современный период развития образования требуется квалифицированный, конкурентоспособный на мировом рынке труда педагог, реализующий стратегию профессионального и личностного развития в течение всей жизни [10].

В современных исследованиях отмечается неподготовленность значительного числа педагогов к введению изменений в образовании; низкий уровень мотивации педагогов к самообразованию, внедрению инноваций; отсутствие необходимого методического

сопровождения для разработки и реализации образовательных программ [9, 15, 17]. Педагоги зачастую переживают психологические трудности, препятствующие выполнению профессиональных задач. В этих условиях актуализируется проблема развития профессионально значимых личностных качеств педагогов, способствующих росту профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования. На кафедре педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования города Оренбурга ведется экспериментальная работа по развитию профессионально значимых личностных качеств педагогов.

Цель работы: поддержание актуального уровня профессиональной компетентности педагогов на основе выявления и развития профессионально-значимых личностных качеств.

Задачи работы.

1. Проанализировать теоретические исследования, рассматривающие содержание профессионально значимых личностных качеств педагогов.

2. Выявить особенности развития профессионально значимых качеств педагогов.

3. Разработать учебную программу психологического модуля, направленного на развитие профессионально значимых личностных качеств педагогов [8].

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме профессионально значимых личностных качеств (А.Г. Ананьев [1], А.А. Бодалев [2], А.А. Деркач [3], Э.Ф. Зеер [5], И.А. Зимняя [6], М.И. Лукьянова [12], А.К. Маркова [13], Л.М. Митина [14]) позволил установить, что профессионально значимые личностные качества демонстрируют единство профессионального и личностного компонентов педагогической деятельности. В связи с этим развитие профессионально значимых личностных качеств педагога можно считать значимым условием поддержания актуального уровня профессиональной компетентности [12].

Учитывать и прогнозировать влияние профессионально значимых личностных качеств на успешность педагогической деятельности и проявлять компетентность возможно только на основе знания степени выраженности этих качеств в себе, способов их реализации во взаимодействии. Поэтому одним из факторов, детерминирующих развитие профессионально значимых личностных качеств, могут быть особенности знаний, необходимых для понимания своих личностных характеристик [12]. Другим фактором считаются условия, в которых формируется операционная сторона деятельности (психолого-педагогические умения). И поскольку профессионально значимые личностные качества включены в целостную систему личности, их развитие определяется особенностями самосознания, мотивационной и эмоциональной сферами личности. Выбор педагогом конкретной поведенческой программы зависит как от ситуации, так и от личностных возможностей, установок, позиций. Воплощение знаний в педагогическую практику как регуляция и организация поведения педагога происходит в феноменальном поле межличностных отношений [12].

Предположительно, проявление профессионально значимых личностных качеств в поведении, их реализация вызовут затруднение у тех педагогов, которые слабо владеют

психолого-педагогическими знаниями или, имея знания, не запаслись опытом, умениями. Единство трех форм психолого-педагогического знания, их комплексное развитие позволяют поддержать актуальный уровень профессиональной компетентности педагога. Реализация этого единства обеспечивается развитыми профессионально значимыми личностными качествами.

Для изучения профессионально-значимых качеств педагогов использовалась методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина), позволяющая выявить психологические основания профессиональных проблем до того, как они будут заметны другим субъектам образовательного процесса, и осуществить выбор – изменять себя, покинуть работу или оставить все по-прежнему [16]. В основе методики находятся идеи авторов (Г. Резапкина, З. Резапкина) о хорошем педагоге, мотивированные отечественными и зарубежными исследованиями о результативности образовательной деятельности и личным профессиональным опытом работы. По результатам проведения методики можно выявить следующие параметры: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; благополучное психоэмоциональное состояние; позитивное самовосприятие; личностно ориентированное преподавание; гибкость, спонтанность поведения; ответственность.

В работе принимали участие 210 педагогов-предметников, работающих в основной и старшей школе города Оренбурга и Оренбургской области – слушателей курсов повышения квалификации Оренбургского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Возраст участников составлял от 22 до 65 лет, стаж работы – от 3 до 35 лет. В результате исследования нами выявлено, что педагоги действительно нуждаются в специально организованной работе по развитию профессионально значимых личностных качеств. Количественный анализ показал, что по шкале «Приоритетные ценности» только для 65% педагогов характерна гуманистическая направленность в деятельности, ориентация на личность ученика. Таким педагогам понятны затруднения учащихся. В основании

взаимоотношений находится безоговорочное признание ученика. Можно сказать, что позитивная эмоциональная атмосфера предоставляет возможности продуктивно работать и позволяет сохранить психическое здоровье учителя и учащегося. 33% педагогов говорят о «самодостаточности» или ориентации на свои проблемы. Во взаимоотношениях с субъектами образовательного процесса доминируют осторожность и изолированность, обусловленные индивидуальными качествами и негативным эмоциональным самочувствием. Случаи ориентации на отношения с коллегами, приписывание особой значимости группе оказались единичны (2%). По шкале «Психоэмоциональное состояние» 70% педагогов демонстрируют нестабильность, которая может быть вызвана врожденной повышенной чувствительностью нервной системы; неблагоприятным стечением обстоятельств или личностными особенностями, определяющими неадекватную реакцию. В равной степени (по 15%) встречается либо неблагоприятное, либо благоприятное состояние эмоциональной сферы. Главные признаки неблагоприятного состояния: резкое реагирование на раздражающие обстоятельства; недостаточная эмоциональная стабильность; стремление к тревоге; затруднения в социальной адаптации; присутствие психосоматической симптоматики; сниженные результаты при изучении интеллектуальных способностей. Позитивное эмоциональное самочувствие влияет на результативность педагогической деятельности, предоставляет возможность сохранять умение владеть собой в чрезвычайных ситуациях и реализовывать правильные решения. Эмоциональная устойчивость, прогнозируемость и трудоспособность педагога положительно сказываются на психологическом климате в учебном коллективе и в целом в образовательном учреждении.

При рассмотрении результатов изучения самооценки, можно увидеть, что 70% участников неустойчивы в отношении к себе, зависимы от ситуации; 20% педагогов показали негативное самовосприятие; лишь 10% педагогов можно охарактеризовать как позитивно оценивающих себя. По шкале «Стиль преподавания» в данной выборке преобладающим оказался демократический (60%). Для этих педагогов характерно стремление привлекать учеников к

принятию решений, прислушиваться к их мнению, поощрять самостоятельность суждений, учитывать не только успешность в учебе, но и индивидуальные особенности учащихся. Доминирующие методы влияния: побуждение, совет, просьба. Однако 25% педагогов выбирают как ведущий авторитарный стиль. Хотя такие учителя зачастую имеют репутацию «сильного педагога», можно предположить, что для них свойственна недостаточная удовлетворенность профессиональной деятельностью. От учащихся требуют жесткого соблюдения правил, выполнения условий педагога, дети утрачивают инициативность, отмечается снижение самооценки. Вероятно возникновение конфликтов. 15% педагогов предпочитают либеральный стиль. Такой учитель стремится уйти от ответственности, делегируя инициативу другим субъектам образовательного процесса. Организация работы учеников осуществляется бессистемно, отмечается неуверенность и сомнения, проявления ощущения зависимости от детей. Для таких педагогов свойственно низкое оценивание себя, переживания тревоги и недостаточной уверенности в себе. По шкале «Уровень субъективного контроля» преобладает низкий уровень ответственности (65% педагогов). Для педагогов с таким уровнем субъективного контроля характерно приписывание ответственности за собственную жизнь иным людям. У 15% педагогов отмечается недостаточная сформированность ответственности за обстоятельства своей жизни. Только 20% учителей показали высокий уровень субъективного контроля. Педагоги с высоким уровнем субъективного контроля берут на себя ответственность за события своей жизни, мотивируя это своими индивидуальными особенностями, а не иными факторами (поддержка или помехи со стороны иных людей). Такие учителя не стремятся следовать мнению других, резко откликаются на покушения на личную свободу, характеризуются инициативностью и решительностью.

Таким образом, по результатам проведения данной методики со слушателями системы повышения квалификации можно представить следующий «портрет учителя». Среди педагогов преобладает гуманистическая направленность. Однако достаточно большой процент учителей концентрирован на своих переживаниях и проблемах. У большинства педагогов

наблюдается нестабильность психоэмоционального состояния, изменчивая самооценка. В целом преобладает демократический стиль в работе, но значительная часть педагогов предпочитает авторитарный. Выявлен низкий уровень сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни. По результатам проведенного исследования нами разработана учебная программа психологического модуля, позволяющая обеспечить целенаправленное развитие профессионально значимых личностных качеств педагога в системе повышения квалификации.

Содержание программы, её построение отвечают ожиданиям конкретного педагога, поставленной цели. Этому способствуют блочно-модульный принцип построения программы; предоставленная слушателям возможность проектировать её содержание; направленность занятий на анализ актуального опыта педагогического взаимодействия; согласование понятийного поля; выявление затруднений педагога в развитии профессионально значимых личностных качеств педагога.

Профессионально-образовательные технологии, используемые при развитии профессионально значимых личностных качеств педагога в процессе реализации программы психологического модуля (технология контекстного обучения, технология интерактивного обучения, арт-технологии, рефлексивные технологии, технология проектирования индивидуального образовательного маршрута), обеспечивают реализацию процесса в дополнительном профессиональном образовании. Диалогическая основа профессионально-образовательных технологий способствует преобразованию собственного опыта обучаемого, переориентации основного внимания с трансляции знаний слушателем на анализ профессиональных затруднений и поиск возможных решений [7]. Это влечёт за собой смещение акцентов от технологий, ориентированных лишь на передачу информации, к более широкому внедрению технологий с использованием активных методов обучения. Так как в условиях приёма информации и алгоритмов решения эмоциогенных ситуаций слушатели не выступают субъектами собственной

профессиональной деятельности, мы переориентируем образование на организацию интерактивного обучения. В связи с этим обозначим формы обучения, активизирующие познавательную деятельность педагога по развитию профессионально значимых личностных качеств педагога, используемые в процессе реализации программы психологического модуля: моделирование и разбор конкретных ситуаций, тренинг, дискуссии, практикумы, круглые столы, теоретические семинары, диспут, форум, симпозиум, ролевые игры, лектории, обсуждение передового педагогического опыта, имитационные игры, творческие отчеты [4].

Занятия по психологическому модулю, направленные на развитие профессионально значимых личностных качеств педагога в системе повышения квалификации многообразны по методам их проведения. Основным методом в развитии профессионально значимых личностных качеств педагога является метод анализа профессионального опыта:

- наличие и характер опыта составляет главное отличие обучающихся друг от друга;
- опыт лежит в основе потребности взрослых обучающихся к продолжению учения;
- взрослый обучающийся овладевает новым знанием через анализ собственного опыта;
- возможность поделиться своим опытом является существенным мотивирующим фактором учения и кратчайшим путем успешного и эффективного преобразования собственного опыта.

Метод анализа опыта – это система обучения, преподавания и учения, которая обеспечивает создание условий, позволяющих взрослым обучающимся овладевать новым знанием или новым содержанием образования как новым образовательным опытом через эффективное привлечение личного опыта обучающихся в ходе его активизации преподавателем-андрагогом или преподавателем-фасилитатором с помощью системы специальных способов и приемов организации учебной работы [11].

В процессе реализации программы психологического модуля формы и методы, используемые при развитии профессионально значимых личностных качеств педагога, выступают «мостиком» между теорией и собственной практикой специалиста и

позволяют: оказать методическое содействие и расширить возможности обучающегося в совершенствовании профессионально значимых личностных качеств; дать возможность овладеть широким спектром форм, методов, приемов для повышения эффективности собственной педагогической деятельности; на основе лучшего отечественного и мирового опыта обучить современным принципам разработки программ самообразования [7].

Анализ деятельности по рассматриваемой проблеме позволил выявить содержательные характеристики развития профессионально значимых личностных качеств в системе повышения квалификации [18].

1. Субъектно-ориентированный характер, способствующий изучению затруднений профессионально-личностного развития, проектированию содержания образования в связи с имеющимися проблемами, в условиях которого учитель является субъектом развития профессионально значимых личностных качеств, а преподаватель является фасилитатором, поддерживающим педагогов в разрешении личностно-профессиональных затруднений.

2. Равноправие субъектов взаимодействия, означающее, что взаимоотношения осуществляются в соответствии с принципами диалога, взаимной ответственности. Участники образовательного процесса обмениваются не только знаниями, но и личностными смыслами. На смысловом уровне в центре внимания оказываются индивидуальные особенности педагога.

3. Открытость образовательного процесса предполагает вероятность его расширения, обусловленного личностно профессиональными затруднениями обучающихся учителей, подразумевает организацию деятельности стажёрских площадок на базе передовых образовательных учреждений с опорой на профессиональные ресурсы педагогических работников.

4. Вариативность и гибкость повышения квалификации обуславливает осуществление различных образовательных программ по значимым проблемам развития профессионально значимых личностных качеств педагога в соответствии с особенностями профессионального опыта педагогов и запросов региональной системы образования; выбор форм организации образования; организации занятий;

методов образования.

5. Практикоориентированность обучения устанавливает доминирование форм образовательной деятельности, позволяющих реализовать практическую деятельность и инициативное усвоение теории, осуществление моделирования, самоанализа и переживания эмоциогенных ситуаций. Переживание эмоционально значимой ситуации как личностной проблемы направлено на индивидуальное включение педагога в процесс обучения, активизирует интеллект, эмоционально-волевые структуры личности.

6. Системность предоставляет возможность соответствия развития профессионально значимых личностных качеств педагога потребностям взрослых обучающихся, модернизационным процессам в дополнительном профессиональном образовании; обеспечивает непрерывность и преемственность педагогического образования.

7. Участие слушателей в разнообразных видах деятельности: учебная деятельность академического типа, обеспечивающая предметные контексты профессиональной деятельности; квазипрофессиональная, моделируемая в аудиторных условиях; профессиональная, в процессе которой педагог выполняет реальные функции; обеспеченные семиотической, имитационной, профессиональной моделями обучения.

8. Дифференциация обучения в группе осуществляется в совместной работе субъектов образовательного процесса на основе потребностей, возраста, стажа педагогов. При дифференциации обучения происходит актуализация позиции слушателя как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий за счёт возможностей удовлетворения потребностей в преодолении личностно-профессиональных затруднений.

Таким образом, результаты исследования, проведенного в Институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования г. Оренбурга, показывают, что многим педагогам необходима профессиональная помощь в развитии профессионально значимых личностных качеств педагога. В связи с этим значимым направлением деятельности является повышение квалификации педагогов по

рассматриваемой проблеме. Перспективным направлением работы является выявление эффективности разработанной программы.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии. В двух томах. Том 1. – СПб., 2007. – 412 с.
2. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Акмеология – новая наука [Электронный ресурс]. – URL: <http://hpsy.ru/public/x796.htm> (дата обращения 12.01.2014)
3. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развития человека. – М., 2000. – 536 с.
4. Димухаметов, Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов. – Челябинск, 2005. – 223 с.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003. – 103 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 382 с.
7. Колтырева, Л.Ю. Гуманитарный подход в формировании эмоциональной культуры педагога. // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1559.htm> (дата обращения 12.04.2011)
8. Колтырева, Л.Ю., Самсоненко, Л.С. Изучение удовлетворенности педагогов качеством обучения в дополнительном профессиональном образовании. // Современные проблемы науки и образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/107-8405> (дата обращения: 20.02.2013)
9. Колтырева Л.Ю., Самсоненко, Л.С. Психологические барьеры педагогов дошкольного образования при внедрении

инноваций: понятие, содержание, направления преодоления. // Вестник ОГПУ № 4(8). – 2013. – С. 163–171.

10. Крисковец, Т.Н. Педагогические основы реализации онто-акмеологического подхода в развитии профессиональной карьеры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Оренбург, 2013. – 58 с.
11. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых. – Ростов-на-Дону, 2008. – 175 с.
12. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – М., 2004. – 144 с.
13. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
14. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
15. Модернизация российского образования: достижения и уроки. Аналитический доклад группы экспертов Всемирного банка [Электронный ресурс]. – URL: http://www.curator.ru/news/news_285.html (дата обращения 10.10.2013)].
16. Резапкина, Г., Резапкина, З. Психологический портрет учителя. // Школьный психолог. – 2006. – № 6. – С 38-41
17. Самсоненко, Л.С. Развитие способности к целеполаганию у педагогов в системе дополнительного профессионального образования. // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1737.htm> (дата обращения 18.03.2012).
18. Тавстуха, О.Г., Колтырева, Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога. Теория и практика. – Saarbrücken, 2013. – 156 с.

УДК 159.99

И.В. Серафимович, Н.А. Сафарова, М.В. Самарина, О.В. Фураева

Конкурсы профессионального мастерства как инновационная форма профессионального роста педагога

В публикации рассматриваются вопросы организации сопровождения конкурсов профессионального мастерства на уровне городской системы образования. В период проведения Городским центром развития образования конкурсов профессионального мастерства постепенно совершенствовалась и развивалась система организации информационно-методического сопровождения всех субъектов конкурсного движения (конкурсантов, будущих участников конкурса, групп сопровождения из общеобразовательных учреждений, членов жюри), которая на современном этапе модернизации образования с учетом требований государства включает в себя: поэтапное

психолого-педагогическое и методическо-консультативное сопровождение участников конкурсов профессионального мастерства, целевые практико-ориентированные курсы для участников конкурсов, современное информационно-методическое сопровождение всех субъектов конкурсного движения, вариативность и разноплановость видов конкурсного движения, рассмотрение конкурсов как инновационной формы повышения квалификации и дополнительного самообразования (молодого специалиста, классного руководителя, педагога-предметника).

Конкурс профессионального мастерства становится важным этапом в развитии и самореализации педагогов: трансляция собственного опыта, возможность приобрести в рамках конкурса новые знания и умения, актуальные с введением новых образовательных стандартов, расширить сферу профессионального общения. Таким образом, это современная интерактивная форма повышения квалификации, профессионального дополнительного образования.

Ключевые слова: *сопровождение конкурсов профессионального мастерства, конкурс, инновационная форма повышения квалификации и профессионального дополнительного образования.*

I.V. Seraphimovich, N.A. Safarova, M.V. Samarina, O.V. Furaeva

Competition of professional skill as an innovative professional development

The publication deals with the organization of support professional skills contests at urban education system. During the development of the City Center of Education professional skills contests gradually improved and developed system of organizing information and methodological support of all actors competitive movement (contestants, future contestants, escorts of educational institutions, members of the jury), which at the present stage of modernization of education to meet the requirements States include: gradual psycho-pedagogical and methodological support and advisory members professional skills contests, target practice-oriented courses for participants in the competition, modern information and methodological support of all actors competitive movement, variety and diversity of species competitive movement, consideration of competitions as an innovative form of training and additional self (young specialist, classroom teacher, teacher – subject specialist).

Professional contest becomes an important stage in the development and self-educators: Broadcast own experience, the opportunity to get in the competition of new knowledge and skills relevant to the introduction of new educational standards, expand the scope of professional communication. Thus, this is a modern interactive, form of training, vocational further education.

Keywords: *support professional skills contests, contest, an innovative form of professional training and further education.*

В настоящее время в стране реализуются Концепция модернизации Российского образования и Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Образованность общества, а особенно молодежи, должна сегодня стать основой для решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки и культуры, национальных традиций, укрепления государства и обеспечения его безопасности. В решении этих задач определяющая роль принадлежит учителю. Будущее школы – это компетентные педагоги.

Современная школа остро нуждается в талантливых, высококвалифицированных учителях, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации в стране, специфику педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности.

Необходимо, чтобы учитель был информирован о последних достижениях науки, держал руку на пульсе современности, постоянно совершенствовал средства и методы, используемые в учебном процессе. Педагогу необходимо постоянно развивать и повышать уровень своих профессиональных компетентностей: предметной, методической, коммуникативной, информационной, общекультурной, правовой.

В связи с этим требуется поиск таких форм и методов работы. При этом необходимо осознавать, что профессиональное становление молодого педагога – сложный и многогранный процесс педагогической деятельности. От того, как он пройдет, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования. Именно

поэтому конкурсы профессионального мастерства сегодня стали одним из важных этапов профессионального становления и самореализации педагогов, в том числе молодых специалистов.

Осознавая степень значимости конкурсов профессионального мастерства в профессиональном развитии педагога, конкурсное движение в городе Ярославле поддерживают как представители органов образования (С.В. Терех, Е.А. Иванова, Е.А. Ильина, Е.Г. Абрамова, Т.Ю. Мясникова, Е.Э. Цветкова), головные учреждения – Городского центра развития образования (О.В. Бушная, И.В. Лаврентьева, Т.А. Табунова), так и преподаватели высших учебных заведений – ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (Л.В. Байбородова, Н.А. Валева, Е.А. Дмитриева, О.М. Фалетрова), ФГОУ ВПО МЭСИ (Ярославский филиал) (И.В. Серафимович), а также представители Ярославского городского комитета профсоюза работников народного образования и науки РФ (Н.М. Дженишаев).

Развитие конкурсного движения и организация научно-методического сопровождения участников конкурсов являются важными направлениями в профессиональном развитии педагога, мотивирующими их на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение. В то же время существуют противоречия между возрастающими требованиями, предъявляемыми педагогу обществом, в том числе к формам повышения профессионального мастерства (конкурсам) и недостаточным уровнем развития профессиональных компетенций, способствующих успешному прохождению конкурсных испытаний различного уровня, некоторым рассогласованием между профессиональным опытом и умением представлять этот опыт. Как разрешить данные противоречия? Один из вариантов решения мы видим в создании системы психолого-педагогического доконкурсного, конкурсного и постконкурсного сопровождения.

В муниципальной системе города Ярославля в условиях модернизации образования появились новые формы повышения профессиональной квалификации, одна из которых – конкурсы профессионального мастерства: муниципальный

этап Всероссийского конкурса «Учитель года России», городской конкурс классных руководителей «Самый классный – классный!», городской конкурс профессионального мастерства молодых специалистов общеобразовательных учреждений «Педагогические надежды», организуемые отделом организационно-педагогической работы Городского центра развития образования города Ярославля (МОУ ГЦРО, директор – О.В. Бушная).

Рассмотрим подробнее особенности каждого из них. Каковы основные цели и задачи конкурсов, для кого они предназначены, каковы основные этапы и критерии эффективности и результативности прохождения конкурсных испытаний? В чем усматривается логическое продолжение участия в конкурсе на уровне города, каковы дальнейшие перспективы в карьере, профессиональном развитии?

Муниципальный этап Всероссийского конкурса «Учитель года России»

Муниципальный этап Всероссийского конкурса «Учитель года России» призван решать задачи разной направленности, объединенные общей целью – выявление творчески работающих педагогов, трансляция их опыта, создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов и их статуса в муниципальной системе образования.

Задачи конкурса:

- выявить талантливых педагогов с целью их поддержки и поощрения;
- содействовать диссеминации лучшего педагогического опыта;
- повысить профессиональную компетентность участников конкурса;
- стимулировать дальнейший профессиональный рост участников конкурса.

В муниципальном этапе Всероссийского конкурса «Учитель года России» могут принимать участие педагоги образовательных учреждений со стажем работы не менее одного года, реализующие общеобразовательные программы, независимо от их организационно-правовой формы (кроме победителя, лауреатов областного этапа и победителей (1-3 место) муниципального этапа конкурса предыдущего года) и имеющие положительные результаты в профессиональной деятельности.

За пять лет проведения муниципального

этапа конкурса (с 2009 года) в нём приняли участие 65 педагогов из 39 учреждений города Ярославля. Эмблемой конкурса традиционно является изображение пеликана, распростершего крылья над своими птенцами.

Конкурс ежегодно проводится с октября по декабрь в два тура. Первый тур носит название «Учитель – Мастер» и включает в себя: описание опыта педагогической деятельности; эссе (личностное отношение к роли учителя в обществе, его гражданская позиция, стремление к развитию и самосовершенствованию); визитная карточка участника, творческая самопрезентация, конкурсный урок и самоанализ конкурсного урока. Второй тур («Учитель – Лидер»), в котором участвуют только шесть финалистов, состоит из двух частей: урок-импровизация (метапредметное учебное занятие) и педагогический брифинг. Именно во втором туре происходит качественное изменение содержания деятельности педагогов-лидеров, формируется новый уровень профессионального педагогического мышления.

По итогам конкурса победители (1-3 место) направляются для участия в региональном этапе конкурса, в ходе которого выявляются 5 лауреатов и один победитель. И именно победитель в дальнейшем становится участником финального Всероссийского этапа конкурса.

За четыре года сопровождения методистами отдела организационно-педагогической работы Городского центра развития образования победителей муниципального этапа конкурса из Ярославля на региональном этапе были отмечены некоторые результаты: 1 победитель и 2 лауреата регионального этапа, 1 участник всероссийского этапа конкурса.

Благодаря участию в конкурсе «Учитель года России» (с 2009-2013 годы) два конкурсанта повысили свою квалификационную категорию, воспользовавшись льготами для участников конкурса «Учитель года России», закреплёнными в Региональном отраслевом соглашении по учреждениям системы образования Ярославской области; три победителя вошли в состав жюри муниципального этапа и 1 человек регионального этапа конкурса; три человека подали заявки для включения их кандидатуры в состав кадрового резерва; 3 конкурсанта продолжили собственное конкурсное движение – стали участниками Городского конкурса

классных руководителей «Самый классный – классный!».

Городской конкурс классных руководителей «Самый классный – классный!»

Задача современной школы не только учить, но и воспитывать. На классных руководителей возложена сложная и очень ответственная миссия – это воспитание будущего поколения! Ещё древнегреческий философ Эпиктет говорил: «Из всех творений самое прекрасное – получивший прекрасное воспитание человек». Поэтому не случаен выбор девиза, под которым проходит Городской конкурс классных руководителей «Самый классный – классный!»: «Классные руководители – люди, которые создают будущее!» Эмблемой городского конкурса классных руководителей «Самый классный – классный!» является журавль. Журавль – это символ чистоты, счастья, честности, готовности к бескорыстной помощи. Конкурсное движение классных руководителей в городе Ярославле стартовало в 2008 году. За период с 2008 по 2013 годы конкурс проведён 5 раз. За это время своё мастерство в рамках конкурса продемонстрировали 96 классных руководителей из 89 образовательных учреждений города.

Целью конкурса является выявление лучших классных руководителей, трансляция их опыта в условиях освоения федерального государственного образовательного стандарта, создание условий для повышения эффективности деятельности классных руководителей и их статуса в муниципальной системе образования.

Задачи конкурса:

- выявить творчески работающих классных руководителей с целью их поддержки и поощрения;
- выявить лучший опыт воспитательной работы классных руководителей муниципальных общеобразовательных учреждений города Ярославля для дальнейшего распространения в условиях освоения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования;
- привлечь внимание педагогических коллективов и общественности к особой значимости воспитательной деятельности классного руководителя в общеобразовательном учреждении;
- поддержать и обеспечить дальнейшее

стимулирование инновационной деятельности творчески работающих классных руководителей.

Городской конкурс классных руководителей «Самый классный – классный!» ежегодно проводится в четыре этапа. Первый этап проходит в образовательных учреждениях города и заканчивается выдвижением кандидатов для участия во втором этапе конкурса. Второй этап состоит из трёх конкурсных заданий: описания системообразующего направления воспитательной работы и визитки участника, самопрезентации, показа воспитательного мероприятия с коллективом класса на базе образовательного учреждения участника с последующим самоанализом.

По итогам всех выше перечисленных испытаний 8 участников-финалистов, набравших наибольшее количество баллов, проходят в финал конкурса.

Третий этап конкурса – импровизационный, в ходе которого участники предлагают свое решение воспитательных задач в соответствии с современными технологиями за короткий промежуток времени, показывают умение общаться с детьми в режиме реального времени, а также проводят беседу с родителями на тему, которая наиболее актуальна для классного коллектива, в котором педагог работает в настоящее время.

Благодаря участию в конкурсе «Самый классный – классный!» (с 2008-2013 годы) восемь участников вошли в состав жюри конкурса; три конкурсанта продолжили собственное конкурсное движение – стали участниками муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России», один педагог возглавил районное методическое объединение.

Таким образом, можно подчеркнуть, что профессиональные конкурсы – это особая атмосфера не только напряжённого труда, но и повышения собственной профессиональной компетентности, это новые идеи, новый круг общения, объединение людей в рамках конкурса. От слаженного взаимодействия в процессе конкурса всех субъектов конкурсного движения: оргкомитета, организаторов, конкурсанта, членов жюри, администрации образовательных учреждений, психологов и т.д. – зависит результативность и качество проведения конкурсных мероприятий, психологический комфорт участников.

Городской конкурс профессионального мастерства молодых специалистов общеобразовательных учреждений «Педагогические надежды».

Профессиональный конкурс – это не только серьезное творческое испытание для педагогов, но и внедрение в практику новых интересных методик и подходов к преподаванию, активизация творческого потенциала учителей, создание условий для максимального проявления лучших качеств педагога. Возникает вопрос: насколько нужны молодым педагогам конкурсы?

Конкурс профессионального мастерства – это важное событие в жизни начинающего учителя, это возможность повышения профессиональной компетентности, развития творческого потенциала и самореализации молодых специалистов, формирования положительного общественного мнения о современном молодом учителе. Подготовка к конкурсу профессионального мастерства молодых специалистов и собственно сам конкурс, являются творческим процессом. Во время подготовки к конкурсу педагог анализирует свою деятельность как учитель-предметник, приводит в систему свой педагогический опыт, документацию, тем самым совершенствует своё профессиональное мастерство, а во время испытаний – демонстрирует свой пусть небольшой, но уникальный опыт.

В 2013 году в целях выявления талантливых молодых специалистов общеобразовательных учреждений муниципальной системы образования и создания условий для их профессионального роста и становления в профессии впервые в городе Ярославле прошел Первый городской конкурс профессионального мастерства молодых специалистов общеобразовательных учреждений «Педагогические надежды», в нем приняли участие 10 молодых специалистов из 9 образовательных учреждений города.

Задачи конкурса:

- повысить профессиональную компетентность молодых специалистов ООУ;
- создать условия для развития творческого потенциала и самореализации молодых специалистов ООУ;
- способствовать формированию положительного общественного мнения о современном молодом учителе;

– расширить сферы профессиональных контактов, опыта и кругозора молодых педагогов ООУ;

– вовлечь молодых специалистов ООУ в активную социально-значимую деятельность.

Конкурс проходил под девизом: «Молодой учитель – будущее современного образования». Эмблемой конкурса является росток на фоне восходящего солнца, который символизирует проявление начинающегося развития и стремления вверх.

В конкурсе могут принимать участие молодые специалисты общеобразовательных учреждений со стажем педагогической работы от 1 до 3-х лет включительно, реализующие общеобразовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования и имеющие положительные результаты в профессиональной деятельности.

Конкурс проводится в два этапа: первый этап «Мои первые шаги в профессии» включает в себя творческую работу и эссе «Мои первые шаги в профессии», визитку участника и творческую самопрезентацию. По итогам первого этапа во второй этап, который включает в себя пресс-конференцию, допускаются 8 конкурсантов, набравших наибольшее количество баллов.

Сегодня для молодых специалистов участие в конкурсах педагогического мастерства – это профессиональный рост, преодоление себя, своих комплексов и страхов, насыщение новыми знаниями и идеями, обмен опытом работы и, конечно, ступенька к самосовершенствованию.

Клуб победителей и финалистов муниципальных конкурсов профессионального мастерства «Призвание».

В процессе участия в конкурсах профессионального мастерства происходит сплочение педагогов друг с другом, а также формируется их дальнейшее профессиональное общение вне конкурса. Одной из форм такого постконкурсного общения стал Клуб победителей и финалистов муниципальных конкурсов профессионального мастерства «Призвание», основанный в Ярославле в 2012 году.

Клуб «Призвание» сегодня насчитывает 36 человек. Это победители и финалисты муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России», городского конкурса классных руководителей «Самый классный –

классный!», городского конкурса профессионального мастерства молодых специалистов общеобразовательных учреждений «Педагогические надежды», организаторы конкурсов.

Основными задачами Клуба являются создание условий для развития инициативы творчески работающих педагогов, популяризация конкурсного движения, повышение престижа профессии педагога, распространение педагогического опыта, содействие профессиональному общению МСО города Ярославля, повышение профессиональной компетентности членов Клуба. Рассмотрев кратко особенности каждого конкурса и организации сопровождения конкурсного движения, можно сделать некоторые выводы, касающиеся в целом системы конкурсного движения на уровне города. За счет каких механизмов конкурсов профессионального мастерства достигается развитие, самореализация педагогов, как расширяется сфера профессионального общения и почему конкурс можно считать современной интерактивной формой повышения квалификации, профессионального дополнительного образования?

Вывод: в период проведения Городским центром развития образования конкурсов профессионального мастерства постепенно совершенствовалась и развивалась система организации информационно-методического сопровождения всех субъектов конкурсного движения (конкурсантов, будущих участников конкурса, групп сопровождения из общеобразовательных учреждений, членов жюри), которая на современном этапе модернизации образования с учетом требований государства включает в себя следующее:

– Поэтапное психолого-педагогическое и методическо-консультативное сопровождение участников конкурсов профессионального мастерства (доконкурсное, конкурсное, постконкурсное сопровождение).

– Комплексную организацию постконкурсного сопровождения участников, важность которого подчёркивается в распоряжении В.В. Путина «О плане действий по модернизации общего образования на 2011-2015 годы». Постконкурсное сопровождение в Ярославле проходит через Клуб «Призвание», в который входят победители и финалисты муниципальных

конкурсов профессионального мастерства. Для каждого члена Клуба – это не только возможность трансляции собственного опыта, но и дальнейшее профессиональное развитие в различных формах: члены жюри муниципальных и городских конкурсов профессионального мастерства; тьюторство над участниками конкурсов профессионального мастерства из своего образовательного учреждения, мастер-классы, конференции и т.д.

– Ежегодные целевые практико-ориентированные курсы для участников конкурсов профессионального мастерства с целью повышения их уровня профессиональной компетентности, осознания участниками особенностей организации и проведения конкурсных испытаний. Особенности целевых курсов: ориентация на определённую целевую аудиторию (адресная помощь), включение психологических тренингов в программу подготовки участников; преподаватели целевых курсов – методисты МОУ ГЦРО, преподаватели вузов города (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, МЭСИ).

– Современное информационно-методическое сопровождение всех субъектов конкурсного движения на каждом этапе проведения конкурса через сайт МОУ ГЦРО.

– Вариативность и разноплановость видов конкурсного движения, рассмотрение конкурсов как инновационной формы повышения квалификации и дополнительного самообразования (молодого специалиста, классного руководителя, педагога-предметника).

– Научные и научно-практические публикации и выступления на научных конференциях об этапах развития системы организации информационно-методического сопровождения всех субъектов конкурсного движения представлены в прошедшем 2013 году в нескольких городах (Кировоград, Ярославль, Москва). Издано методическое пособие по психолого-педагогическому сопровождению конкурсного движения (Психолого-педагогическое сопровождение участников муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России»: Методические рекомендации / авт.-сост. Н.А.Сафарова, И.В. Серафимович. – Ярославль: МОУ ГЦРО, 2013. – 64с.). В настоящий период времени составляются макеты пособий для участников

городских конкурсов «Самый классный – классный!» и «Педагогические надежды».

Библиографический список

1. Дашенцев, Д.А. Методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centrgcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf (дата обращения 10.12.2012).
2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru> (дата обращения 16.11.2012).
3. Дроздецкая, Н.И. Методическое сопровождение участников профессиональных конкурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/142795/#> (дата обращения 25.11.2012).
4. Дубровская, В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кемерово, 2007. – 192 с.
5. Дубцова, Ю.Ю. Профессиональные конкурсы как ресурс развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centr-gcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.01.2013).
6. Зырянова, Е., Бекреева, И. Проверка на профессионализм. Психологическое сопровождение участников конкурса «Педагог года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900311 (дата обращения 10.12.2012).
7. Иванова, Н.А. Методические конкурсы как средство развития педагогических кадров школы. // Актуальные вопросы методической поддержки работников образования Ярославской области: сборник статей / под ред. С.И. Курициной. – Ярославль: ИРО, 2005. – С. 53–55.
8. Кайгородцев, И.Л., Кайгородцева, М.В. Участие педагогических работников в конкурсном движении: управленческий аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centr-gcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.12.2012).
9. Колесникова, Н.Н. Педагогический конкурс как эффективная форма повышения профессионального мастерства педагога. // Дополнительное образование и воспитание. – 2011. – №10. – С. 9–13.

10. Курилова, И.А., Шнейдер, О.В. Через конкурс к совершенству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centrgcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.01.2013).
11. Курицина, С.И. Методическая работа в сельской школе как фактор реализации её потенциала. // Актуальные вопросы методической поддержки работников образования Ярославской области: сборник статей / под ред. С.И. Курициной. – Ярославль: ИРО, 2005. – С.59–71.
12. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55–63.
13. Ошвинцева, Н.И. Психологическое сопровождение участников конкурсов и фестивалей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.su/interview/2225/> (дата обращения 10.12.2012).
14. Пахомова, Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – защищена 24.06.2003. – Москва, 2003. – 208 с.
15. Профессиональные конкурсы – ресурс развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centrgcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.01.2013).
16. Сабина, Н.Н. Научно-методическое сопровождение педагогов в условиях инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/151211/nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-pedagogov.html2> (дата обращения 10.01.2013).
17. Соколова, Т.А. Стимулирование творческой активности учителей в условиях конкурса «Учитель года» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1999. – 213 с.
18. Тарасова, А.М., Горельшева, Н.В. Конкурс «Учитель года»: Методические рекомендации по организации и проведению конкурса / Ряз. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 1997. – 70 с.

УДК 159.95

И. В. Серафимович, К. В. Сметанина

Психологическая поддержка педагогов при организации научно-исследовательской деятельности с обучающимися

В публикации рассматриваются основные проблемные зоны, возникающие у педагогов при организации научно-исследовательской деятельности с обучающимися. Показана важность психологической помощи, мотивации педагогов на организацию исследовательской деятельности в тренинге, формирование и развитие креативной направленности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, тренинг, креативная направленность.

I. V. Seraphimovich, K. V. Smetanina

Psychological support to the teachers research activities with learners

The publication addresses the key problem areas encountered by teachers in the organization of research activities with the students. The importance of psychological help, motivation of teachers to organize research activities in the training, formation and development of creative direction.

Keywords: research, training, creative direction.

В Российском обществе, практически в любой профессиональной сфере, востребованы креативные люди (специалисты), способные продуктивно действовать в ситуациях новизны, неопределенности, умеющие ориентироваться в быстро меняющихся обстоятельствах, способные принимать оптимальные решения, иногда при неполноте исходных данных. В профессиональном педагогическом сообществе

особенно востребован творческий подход к реализации деятельности. Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-2) определили не только вектор управленческой деятельности на всех уровнях, но и поставили новые задачи перед педагогическим сообществом: смена ориентиров деятельности образовательного учреждения, с предметной области на метапредметную и

личностную. В данном случае, образование нацелено развивать личность как индивидуальность, способную самостоятельно ставить цели и реализовывать задачи, как жизненные, так и профессиональные.

В новые Федеральные государственные образовательные стандарты – вошло требование включения всех учащихся (в т.ч., и младший школьный возраст) в учебно-исследовательскую, проектную деятельность. В данном виде деятельности происходит формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности. Данная деятельность позволяет научиться учащимся решать практические вопросы с учетом анализа теоретических исследований, стимулируя познавательную активность, критически оценивать различные подходы к решению исследовательских задач, грамотно и компетентно излагать результаты исследований.

Процесс формирования научно-практических компетенций учащихся, может быть реализован и успешно завершен, оставляя у ребенка ощущение гордости за полученный результат, только при условии грамотного сопровождения данного вида деятельности педагогом. Наш практический опыт работы с педагогами по мотивации на научно-исследовательскую деятельность, собственный опыт руководства исследовательскими работами обучающихся (более десяти лет), обобщение опыта педагогов-практиков, работающих в данной области позволяют выделить ряд наиболее важных проблем возникающих у них при организации научно-исследовательской деятельности с обучающимися.

1. Когнитивные проблемные зоны: недостаток опыта руководства исследовательской деятельностью учащихся и их сопровождения в данной деятельности (может возникнуть целый ряд проблем: научить детей работать с источниками, анализировать информацию, грамотно оформлять и представлять результаты полученного исследования, научить навыкам смыслового чтения). Не всегда сами педагоги готовы организовать и сопровождать ход научного исследования учащегося, могут возникнуть трудности при определении структуры научно-исследовательской работы (цель, предмета, объект и т.д.). В свою очередь, это порождает

психологическое сопротивление педагога и нежелание его заниматься новой деятельностью и содержательно менять подход к обучению детей.

2. Нормативно-управленческие проблемные зоны: в основном, в образовательных учреждениях не предусмотрено дополнительного времени на индивидуальную работу педагога с обучающимися по организации научно-исследовательской деятельности. Заинтересованность администрации образовательного учреждения содействует появлению некоторых вариантов поддержки и создания условий научно-исследовательской деятельности обучающихся в школе, например, создание внутреннего локального акта образовательного учреждения об организации научной деятельности. В акте можно прописать и проработать все нюансы данной деятельности, в том числе и временные и материальные. Кроме того, может быть система моральной и материальной поддержки педагогов, назначение заинтересованных и добившихся определенных успехов в реализации исследовательской деятельности кураторами направлений.

3. Организационно-деятельностные проблемные зоны: Одной из сложностей педагогов является организации научно-исследовательской деятельности при работе со всем классом, при объяснении урока в форме исследования.

4. Методические проблемные зоны: недостаточное методическое обеспечение для начальной, средней и старшей школы, которое можно использовать в процессе организации и сопровождения исследовательской деятельности. Приятным исключением являются регулярные публикации в журнале, издаваемом центром дополнительного образования детей «Открытие» (г. Ярославль, <http://otkrytie.edu.yar.ru/>). Кроме того, проблема может быть частично решена путем создания рабочих групп, сообществ заинтересованных педагогов, которые могли бы актуализировать и аккумулировать свои имеющиеся ресурсы и поделиться опытом, возможно с привлечением педагогов ВУЗов.

Для решения вышеуказанных проблем, на наш взгляд, требуется не только методическая, организационно-деятельностная, нормативно-правоведческая, но и психологическая помощь, включающая в себя мотивацию самих педагогов на организацию исследовательской

деятельности, формирование и развитие креативной компетентности (поиск нестандартных приемов решения конкретных задач, аргументов для доказательства своей точки зрения; развитие критического мышления, гибкости и оригинальности мышления), содействие формированию нового типа педагога-исследователя, создающего творческую среду для развития исследовательских возможностей обучающихся. В течение нескольких лет эти задачи успешно реализуются в рамках психологических тренинговых занятий на Российском семинаре «Организация научно-исследовательской деятельности школьников».

Проводимые для педагогов семинары-практикумы (с элементами тренинга) по теме «Креативно-исследовательские компетенции педагогов» имеют целью формирование готовности реализовывать научно-исследовательскую деятельность с обучающимися. Задачами тренинга были: выявление проблем при организации научно-исследовательской деятельности обучающихся; актуализация и структурирование имеющегося педагогического опыта для реализации научно-исследовательской деятельности с учащимися; выработка новых (креативно-конструктивных) способов решения проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих при организации научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Занятия составлены таким образом, что они могут быть успешно применены как на курсах повышения квалификации, как и в рамках обучения на базе образовательного учреждения (педагогических советах, деловых совещаний), на уровне городских и иных видов мероприятий для психологической поддержки и сопровождения педагогов, занимающихся (или готовящихся реализовывать) научно и учебно-исследовательскую деятельность со школьниками. Семинар-практикум может быть реализован как педагогами-психологами, так и социальными педагогами, кураторами исследовательских направлений или тьюторами, руководителями образовательных учреждений, учеными, специалистами, компетентными в области психологических знаний и имеющих

опыт организации исследовательской деятельности. Особенность занятий состоит в том, что они распределены по модулям, которые могут проводиться в любой последовательности. Каждый модуль является относительно законченным, целостным мероприятием, цели и задачи едины для всех модулей, но реализуются с помощью разных методических приемов.

Психологическая помощь посредством семинаров-практикумов, с элементами тренинга, включающих в себя мотивацию педагогов на организацию исследовательской деятельности, формирование и развитие креативной компетентности не только содействуют формированию исследовательского компонента профессионального педагогического мышления, но и несут положительный заряд эмоций, создание командного духа, направленность на познание и саморазвитие. А это в свою очередь способствует поиску ресурсов для разрешения когнитивных, нормативно-управленческих, организационно-деятельностных и методических проблемных зон в реализации исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; по ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 // Вестник образования России – 2003. – № 17.
3. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009, N 373

О. А. Соколова

Контрольно-оценочная деятельность учителя иностранного языка в условиях реализации ФГОС

Дополнительное профессиональное образование призвано помочь педагогу преодолеть сложности перехода на новый образовательный стандарт общего образования. Внедрение современной системы оценки образовательных результатов вызывает трудности и требует от учителя пересмотра, как содержания, так и методов контроля и оценивания. В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом изменений контрольно-оценочной деятельности учителя иностранного языка в начальной школе в рамках курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: *система повышения квалификации учителей, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные компетенции, система оценки образовательных результатов, обучение в начальной школе, обучение иностранным языкам.*

O.A. Sokolova

Assessment competence of a foreign language teacher according to the federal state educational standard

In-service teacher training is aimed at encouraging teachers to overcome difficulties in implementing new educational standards. Modern system of assessing educational outcomes causes problems and requires new approaches both to content and methods. This article considers questions connected with the changes in assessing foreign language teaching outcomes in primary school within the framework of in-service teacher training.

Key words: *in-service teacher training, Federal state educational standard, professional competences, assessment system of educational outcomes, teaching in primary school, foreign language teaching.*

Система повышения квалификации учителей общеобразовательных школ в настоящее время нацелена, прежде всего, на сопровождение перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Главной задачей становится обеспечение профессиональной готовности учителей к реализации ФГОС, вхождения работников образования в систему ценностей современного образования, принятие идеологии ФГОС общего образования, освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений обучающихся, овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач модернизации образования. Очевидной представляется необходимость обновления профессиональных компетенций учителя, которое призвано устранить противоречия между существующей практикой в образовании и требованиями стандартов нового поколения.

Немало противоречий выявляется при анализе контрольно-оценочной деятельности

учителя, которая также подразумевает существенные изменения. Впервые на уровне стандарта в общем виде, а в Примерной основной образовательной программе более конкретно закреплены требования к результатам освоения основной образовательной программы, а также описана система оценки достижения планируемых результатов освоения программы.

В чем заключаются принципиальные изменения? Во-первых, стандарт по-новому раскрывает понятие образовательного результата, достижение которого подвергается контролю и оцениванию. Предметом оценивания теперь служат три группы результатов: личностные, метапредметные и предметные. А оценочная деятельность должна обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования. Во-вторых, согласно ФГОС предметом итоговой оценки является достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной программы. Таким образом, результаты обучения выпускников различных ступеней обучения не сводятся лишь к предметным, как было ранее, а оцениванию подвергаются основные способы

действия в отношении к опорной системе знаний (предметные результаты) и универсальные учебные действия, составляющие умение учиться (метапредметные результаты), а также индивидуальный прогресс каждого обучающегося. И, наконец, формы и методы оценки, т.е. инструментарий контрольно-оценочной деятельности учителя, также претерпевают изменения: они должны соответствовать логике системно-деятельностного подхода, который лежит в основе реализации стандарта второго поколения. Контрольные задания репродуктивного характера на воспроизведение информации должны сочетаться с продуктивными заданиями по применению знаний и умений [3].

Рассмотрим, как в системе дополнительного профессионального образования меняется подход к анализу контрольно-оценочной деятельности учителя иностранного языка, работающего по новым стандартам в начальной школе. Основной задачей при этом становится формирование представления слушателей курсов о новых подходах к построению системы оценки планируемых результатов в свете внедрения ФГОС, а планируемым результатом – умение разрабатывать задания для оценки достижений обучаемых с точки зрения уровня или комплексного подходов современной системы оценивания. Обучение на занятиях курсов осуществляется на основе деятельностного подхода, который реализуется через групповую и самостоятельную деятельность слушателей и диалоговые методы работы.

Прежде всего, педагогу рекомендуется внимательно ознакомиться с системой контроля и оценивания, используемой учителями начальной школы в соответствии с образовательной системой, принятой в школе. Следует обратить внимание учителей, что только единые требования к контролю и оцениванию со стороны всего педагогического коллектива обеспечат объективность и надежность системы оценивания, позволят ей стать механизмом оценки качества образования, динамики достижения образовательных результатов обучающихся [2].

Педагоги приходят к пониманию того, что оценивание должно стать постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику учителя иностранного языка. Текущий контроль

в большей степени обеспечивает обратную связь для учителя и позволяет на основе полученной информации внести необходимые изменения в учебный процесс. Текущее оценивание должно в первую очередь гарантировать психологический комфорт ученика, мотивировать его к учебной деятельности по предмету. Оно должно быть ориентировано на динамику образовательных результатов конкретного ученика и ни в коем случае не на сравнение его показателей с показателями других учеников класса. Каждый обучающийся имеет право на свою образовательную траекторию, на свой темп освоения материала. В рамках курсов повышения квалификации учителя осмысливают свой опыт текущего оценивания и соотносят его с требованиями нового стандарта, а также в групповой и индивидуальной работе разрабатывают задания, направленные на оценивание предметных и метапредметных результатов обучения иностранному языку в начальной школе.

В связи с этим целесообразно обратить внимание педагогов на еще один принцип оценивания в контексте новых стандартов – уровневый подход. Согласно этому подходу при оценивании учитель не считает все ошибки и недочеты ученика, «методом вычитания» отсчитывая баллы от некоего «идеального образца» (например, считая лексико-грамматические ошибки в монологическом высказывании), а ориентируется на опорный уровень, который является реально достигаемым большинством учащихся. Если ученик достигает этого уровня, то он исполняет требования стандарта, а значит, это видится как его безусловный учебный успех и оценивается должным образом со стороны учителя. Превышение опорного уровня учеником дает основание педагогу «методом сложения» оценить и поощрить индивидуальные образовательные достижения школьника.

Немаловажным в этом процессе является критериальная основа оценивания. Причем критерии, используемые при оценивании достижения образовательных результатов, должны быть известны заранее и учителю и, что важно, ученикам, а также могут обсуждаться и вырабатываться ими совместно. Так, например, учителю иностранного языка необходимо использовать критерии оценивания продуктивных видов речевой деятельности

(говорения и письма) и смещать основной акцент с оценивания правильности высказывания (лексической, грамматической и т.д.) на решение коммуникативной задачи, на выполнение коммуникативного намерения. В групповых обсуждениях учителя часто указывают на психологическую неготовность перестроиться на новую систему оценивания и отказаться от традиционного подхода.

Согласно концепции стандартов второго поколения, обучающиеся должны активно вовлекаться в контрольно-оценочную деятельность. Главным в этом процессе становится формирование у школьников навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само и взаимооценки, т.е. эффективных средств управления своей учебной деятельностью. Современные УМК по иностранным языкам включают в себя задания, направленные на формирование самооценки учеников. Анализ учебников в рамках курсов повышения квалификации является очень действенным приемом, помогающим учителю осмыслить подходы авторского коллектива УМК и успешно реализовать их на практике. Задача учителя в данном случае – проанализировать потенциал учебника и помочь обучающимся овладеть алгоритмами самооценки, приобрести привычку рефлексии, развивать готовность к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты.

Развивать навыки рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности учащихся призван еще один инструмент оценки образовательных результатов – портфолио. Это один из наиболее эффективных способов организации накопительной оценки учащегося, который представляет собой коллекцию его работ и результатов, демонстрирующую его усилия, прогресс и динамику достижений в различных областях. Учитель иностранного языка помогает школьнику пополнить свой портфолио материалами текущего контроля, промежуточных и итоговых работ по предмету. В портфолио могут войти аудиозаписи монологических и диалогических высказываний, «дневники читателя», проекты детей, материалы их самоанализа и рефлексии и т.п. На занятиях курсов повышения квалификации учителя имеют возможность оценить примеры различных портфолио ученика начальной школы. Так,

например, в состав некоторых УМК по иностранному языку портфолио входит как самостоятельный компонент. С его помощью младшие школьники не просто отбирают свои работы в отдельную папку, а учатся анализировать свою деятельность, определять для себя ближайшие цели изучения иностранного языка, объективно оценивать собственные достижения и выявлять дефициты. Кроме того, учитель иностранного языка может оказать помощь педагогу начальной школы в ведении систематизированных материалов наблюдений (оценочных листов, материалов и листов наблюдений и т.п.) за процессом овладения универсальными учебными действиями, которые также входят в состав портфолио младшего школьника.

Немало вопросов у учителей иностранного языка начальной школы вызывает итоговый контроль по предмету. При организации рубежного (по итогам года) и итогового контроля по иностранному языку за курс начальной школы объектом оценивания становятся способности младших школьников решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи средствами иностранного языка. При этом важен принцип оценивать только то, чему учили. Слушателям курса предоставляется возможность проанализировать материалы итоговой работы по иностранному языку за курс начальной школы. Учителя обсуждают объекты контроля по иностранному языку – коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические, орфографические) [1]. Задания базового и повышенного уровня рубежного и итогового контроля должны также позволить оценить педагогу овладение учащимся рядом метапредметных результатов. При этом следует понимать, что оценивание рубежных и итоговых работ по иностранному языку должно осуществляться только на критериальной основе.

Таким образом, контрольно-оценочная деятельность учителя иностранного языка, реализующего Федеральный государственный стандарт начального общего образования, требует от педагога приращения новых профессиональных компетенций: существенно расширяются объекты и средства контроля, усиливается внимание к оцениванию индивидуального прогресса каждого ученика.

Содержание и организационная составляющая курсов повышения квалификации учителей призваны создать условия для формирования готовности педагога к изменениям в системе контроля и оценивания достижений образовательных результатов.

Библиографический список

1. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. – Часть 2. – М., 2011. – 215 с.

2. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. Начальная школа. Дошкольное образование / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2011. – 192 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. – М., 2010. – 31 с.

УДК 614; 614.8

Г. М. Суворова

К вопросу подготовки обучающихся к олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности

В статье рассмотрены возможности мотивации школьников к участию в олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности. Сравнивается содержание модулей теоретического и практического туров олимпиады по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» для 9-х, 10–11-х классов. Выделяются основные трудности подготовки школьников к олимпиаде по ОБЖ за 2013 г. Вносятся предложения для эффективной подготовки школьников к олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: образование, олимпиада школьников, основы безопасности жизнедеятельности, теоретический тур, практический тур, потребность в безопасности личности, культура безопасности, потребность к познанию, эстетическая потребность, мотивация, результаты, предложения.

G. M. Suvorova

About the question of training students for the olympiad on life skills

The article presents the motivation of students to participate in the Olympiad on life skills. Compares the contents of the modules of theoretical and practical rounds of the Olympiad on the discipline «Basis of life safety» for the 9th, 10th and 11th grades. Highlights the main difficulties of preparing students for the Olympiad on life safety for 2013. Suggestions are made for effective training of schoolchildren Olympiad on life skills.

Keywords: Education, Olympiad of schoolchildren, Fundamentals of health and safety, theoretical, practical tour; the need for personal security, safety culture, the need for knowledge, aesthetic appeal, motivation, results, proposals.

Во все времена развития цивилизаций и в настоящее время остаются актуальными вопросы сформированности культуры безопасности личности в социуме, в городских и в природных условиях. Современная парадигма образования направлена на то, чтобы сформировать культуру безопасности личности у подрастающего поколения в условиях образовательного учреждения при развитии дополнительного образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или)

профессиональном совершенствовании [4], реализует основные положения Конституции РФ [1], «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» [3]. Среди основных задач формирования культуры безопасности личности должна стать система знаний, моральных и научных ценностей, всеобщее достояние, совокупный духовный опыт, содержание современной жизни [2].

Исследования выявили, что в основе всех поступков лежат потребности, которые были представлены по степени убывания в пирамиде потребностей. В основании пирамиды

расположены физиологические потребности, а на следующем уровне потребность в безопасности личности, на шестом месте – потребность к познанию, а на седьмом месте находятся эстетические потребности. Без удовлетворения предстоящей потребности не может развиваться следующая.

Для выявления потребностей среди школьников среднего звена было проведено анкетирование терминальных и инструментальных ценностных ориентаций. Анализ изучения потребностей по шкале «Иерархия терминальных ценностных ориентаций» среди школьников выявил, что для мальчиков на первое место выходит потребность в безопасности личности, а у девочек эта потребность была поставлена на пятое место. Исследуя по шкале «Иерархия инструментальных ценностных ориентаций» ответы среди школьников, были получены следующие результаты, почти все школьники поставили на первое место «ответственность», затем «умения и навыки», а на третье место была поставлена ценностная ориентация «обеспечение личной безопасности».

Таким образом, по результатам исследования отмечается гендерное различие в иерархии терминальных ценностных ориентаций среди школьников, а иерархия инструментальных ценностных ориентаций как у мальчиков, так и у девочек совпадает.

Однако культуру личной безопасности среди школьников необходимо формировать и в учреждениях дополнительного образования во время экспедиций, туристических походов, экскурсий и спортивных соревнований. Анкетирование показало, что потребность участвовать в олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности среди школьников есть. Для проведения областного этапа олимпиады школьников по ОБЖ были отобраны победители школьного этапа, у которых была сформирована не только мотивация, но и проведена подготовка к участию во всех этапах олимпиады.

Всероссийская олимпиада школьников по основам безопасности жизнедеятельности в Ярославской области в течение трёх лет была организована и проведена на базе кафедры безопасности жизнедеятельности естественно-географического факультета в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Всего в олимпиаде приняли участие около семидесяти человек школьников 9-10-11 классов школ городов Ярославля, Рыбинска, Углича, Переславля-Залесского, Данилова и Рыбинского, Ярославского, Тутаевского, Гаврилов-Ямского, Первомайского, Ростовского, Угличского и Даниловского муниципальных районов. Гендерное участие в 2013 году среди 9-х классов из 24 школьников выступали 13 девушек (54%). Гендерное участие школьников среди 10-11-х классов из 48 человек выступали 18 девушек (37,5%).

Таким образом, увеличение участия старшеклассников в олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности мальчиков отражает потребности и определённые возможности в реализации личной безопасности.

Региональный этап олимпиады имеет два тура: теоретический и практический, который содержит задания, разработанные Центральной предметно-методической комиссией.

В работу жюри Олимпиады школьников по ОБЖ вошли функции:

- изучить олимпиадные задания, подготовленные Центральной предметно-методической комиссией (ЦПМК), критерии и методику их оценивания;
- осуществлять контроль над работой участников во время теоретического и практического (полевого) туров; проверять и оценивать олимпиадные работы участников в соответствии с критериями и методикой, разработанными ЦПМК;
- проводить разбор выполнения задания туров (конкурсов) с участниками Олимпиады и сопровождающими их лицами;
- объяснять критерии оценивания каждого из заданий; рассматривать апелляции участников;
- обеспечить техническую поддержку в оформлении текущих документов, протоколов;
- составлять рейтинговые таблицы по результатам выполнения заданий и итоговый рейтинг участников Олимпиады;
- определять победителей и призеров Олимпиады в соответствии с квотой, утвержденной Центральным оргкомитетом Всероссийской олимпиады школьников и доведенной до сведения Оргкомитета Минобрнауки России;
- оформлять протокол заседания по определению победителей и призеров Олимпиады, и протокол по определению

кандидатов на присуждение премии для поддержки талантливой молодежи;
– готовить аналитический отчет о результатах проведения Олимпиады и передать его в Оргкомитет и Министерство образования.

В теоретическом туре определяется уровень знаний по направлениям в дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» среди учащихся 9-х классов, которые определены стандартом основного общего образования: обеспечение личной безопасности в повседневной жизни и в чрезвычайных ситуациях. В тематику и содержание теоретических заданий для участников включены следующие пять тематических модулей: Основы здорового образа жизни. Безопасность на транспорте. Чрезвычайные ситуации социального характера. Чрезвычайные ситуации природного характера. Выживание в условиях вынужденного автономного существования.

В тематику и содержание теоретических заданий для участников старшей возрастной группы включены следующие тематические модули: «Основы здорового образа жизни». «Безопасность на транспорте». «Пожарная безопасность». «Гражданская оборона». «Основы военной службы и обороны государства».

При анализе результатов теоретического тура были выявлены типичные ошибки среди участников – в 9-м классе как недостаточны знания алгоритма общих правил безопасности. Среди участников 10-го класса выявлены недостаточные знания по гражданской обороне, нет знаний по классификации и видам эвакуации. В 11-м классе участники олимпиады не знают последствий волны, не знают об аварии АЭС. Среди участников старшей возрастной группы (10-11-е классы) вошли задачи выявить навыки и умения в выполнении приемов оказания первой помощи пострадавшим; по выживанию в условиях природной среды, по действиям в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, а также по основам военной службы. Появляются школьники, которые проходят три года (с 9 класса по 11 класс) подготовки к олимпиаде и участия в теоретическом и практическом туре по ОБЖ.

По результатам регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по основам безопасности жизнедеятельности среди обучающихся 9-10-11-х классов участники школ можно сделать следующие выводы, что в школах, где руководители и преподаватели заинтересованы в подготовке обучающихся к олимпиаде по основам безопасности жизнедеятельности, то накапливается определённый опыт и возникает положительный результат.

После проведения областного этапа олимпиады школьников были разработаны следующие предложения для эффективности подготовки школьников по ОБЖ на базе кафедры безопасности жизнедеятельности в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: Совершенствование материальной базы для проведения олимпиады школьников. Создание учебных 2-х групп, учащихся из школ области отдельно 9 классы и 10-11 классы для подготовки к Олимпиаде в течение года. Подготовка школьников по ОБЖ для конкурсов Всероссийского уровня «Юные таланты».

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // «Собрание законодательства РФ», 26.01.2009, N 4. – С 445.
2. Петров, С.В. Задачи формирования культуры безопасности. // «Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты: материалы международной конференции, посвящённой 10-летию кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (27-28 ноября 2013 г. г. Ярославль) / науч. ред. А.Г. Гуцин. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 139–144.
3. Указ Президента РФ от 12.05.2009 N 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // «Российская газета», № 88, 19.05.2009.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53 (ч. 1). – С. 7598.

И. Ю. Тарханова

Постпрограммное сопровождение обучающихся в системе дополнительного профессионального образования

В статье обосновывается сущность и содержание новой формы образовательного взаимодействия – постпрограммного сопровождения слушателей, определяются его принципы и формы.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, сопровождение, образовательный консалтинг.

I.Yu. Tarhanova

Post-program support adult learners in additional professional education sisten

The article explains the essence and content of a new type of educational interaction – post-program support adult learners, defined by its principles and forms.

Keywords: continuing professional education, support, consulting of education.

Анализ научной литературы показал, что в общепедагогическом аспекте сопровождение, чаще всего, рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора. Социально-педагогический аспект сопровождения отражает функции социального контроля процесса становления личности как объекта и субъекта общественных отношений.

Многолетний опыт работы с взрослыми слушателями, убеждает нас, что сопровождение как вид образовательного взаимодействия в системе дополнительного профессионального образования имеет несколько особенностей:

- оказание методической и психологической поддержки слушателям при условии наличия от них соответствующего запроса;
- формирование партнерских отношений между педагогом и обучающимися, предусматривающих равнозначность и демократичность коммуникации;
- стимулирование мотивации на дальнейшее образование и самообразование;
- пролонгированное образовательное взаимодействие по завершению освоения дополнительной профессиональной образовательной программы.

Всё это привело нас к пониманию необходимости введения нового вида образовательных отношений – постпрограммного сопровождения выпускников системы ДПО, которое мы понимаем как процесс, содержащий комплекс

целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять образовательную ситуацию и её последствия, обеспечивающих его профессиональное саморазвитие и дальнейшее самообразование на основе рефлексии результатов обучения.

Постпрограммное сопровождение обучающихся в ДПО в широком смысле можно трактовать как комплекс мероприятий, направленных на закрепление результатов обучения, формирование более высокого уровня компетентности выпускников, помощь в реализации идей и проектов, сформировавшихся во время освоения дополнительной образовательной программы.

В узком смысле постпрограммное сопровождение представляет собой деятельность тьюторов по созданию пространства помощи выпускникам и их взаимопомощи в применении полученных знаний на практике, обмена профессиональным опытом, неформального обучения.

Постпрограммное сопровождение выпускников системы ДПО реализует комплекс социально-педагогических задач, которые в первую очередь реализуют цели социального и профессионального саморазвития и способствуют эффективному разрешению социально-профессиональных проблем посредством привлечения ресурсов профессионально-образовательного сообщества. Основой такого сообщества становится учебная группа, в которой слушатель осваивал

дополнительную образовательную программу и её наставник (тьютор). При этом сообщество является открытым для участников других учебных групп сходной профессиональной направленности.

Непосредственное сопровождение практикуется субъектом постпрограмного сопровождения (тьютором) в процессе его непосредственного контакта с выпускником. Целью в этом случае является конструктивный совместный поиск путей разрешения конкретной профессиональной ситуации.

Опосредованное сопровождение осуществляется с помощью создания условий, стимулирующих выпускников к применению полученных знаний и дальнейшему самообразованию. В этом случае роль сопровождающего менее заметна, его задачей является стимулирование выпускника на самостоятельный поиск путей разрешения проблем и организация общения в группах выпускников.

Постпрограммное сопровождение, на наш взгляд, должно носить опережающий характер. Суть опережающего сопровождения состоит в том, что слушатели программ ДПО получают во время обучения опыт разрешения распространенных проблемных ситуаций профессиональной деятельности и у них формируется готовность действовать в новых, ранее не известных условиях. В результате на тот момент, когда возникает подобная затруднительная ситуация, они уже будут обладать набором приемов благополучного его разрешения. Целью работы тьютора при этом, будет создание учебно-профессиональных ситуаций, разрешение которых помогает слушателям выработать индивидуальные стратегии поведения в отношении определенной проблемы. При этом все преподаватели ДПО уже во время обучения должны работать над процессом создания условий для адекватного восприятия информации, затрагивающей направленность профессиональных интересов обучающихся, прогнозирование ситуаций её практического применения.

Вместе с тем важным направлением остается и актуальное сопровождение, которое осуществляется непосредственно в момент возникновения у выпускника потребности в поддержке, по его запросу. Характерная особенность этого вида сопровождения –

вопросно-ответная форма обращенности к конкретному преподавателю, обучавшему слушателей по программе. Деятельность тьютора в этом случае носит посреднический характер, его задачи – переадресовать вопрос соответствующему преподавателю, информировать его о поступлении запроса, отследить удовлетворенность выпускника полученной консультацией.

На наш взгляд обеспечение постпрограмного сопровождения выпускников системы ДПО базируется на реализации следующих принципов:

– принцип конвенциональности – сопровождение осуществляется только при наличии запроса и с согласия выпускника;

– принцип развития компетентности – сопровождение призвано продолжать решение задач развития профессиональной компетентности выпускника, это особенно актуально для краткосрочных дополнительных образовательных программ, в которых результат чаще всего отсрочен;

– принцип дополнительности – в ходе постпрограмного сопровождения выпускники получают возможность расширить свои знания по предъявленному запросу за счет привлечения дополнительных образовательных ресурсов, предоставляемых организацией ДПО;

– принцип стимулирования образовательной активности выпускника – очень важно не допустить формирования потребительской позиции выпускника (раз я у вас учился, вы теперь должны помогать мне в разрешении всех моих профессиональных проблем), слушателям изначально ставиться условие, что их запросы должны быть в рамках освоенной программы, но при этом организация ДПО готова информировать их о возможностях дальнейшего образования, как формального, так и неформального, и информального.

В качестве основной формы постпрограмного сопровождения мы предлагаем образовательный консалтинг. Консалтинг в образовании основан на системе социальных проб и мониторинге оценки результативности образовательного процесса.

Консультирование в сфере образования – это деятельность по оказанию образовательных услуг, носящих рекомендательный характер и помогающих обучающимся в реализации организационных целей и профессиональных

задач путем разрешения осознаваемых проблем, выявления и использования новых возможностей, внедрения изменений и содействия (при необходимости) выполнению решений, при которой консультант не решает задачу самостоятельно, а оказывает помощь клиенту в её выполнении.

В нашем понимании, образовательный консалтинг – это, прежде всего, набор социально-технологических приемов и методов, используемых для постпрограмного сопровождения выпускников, освоивших программы ДПО. Процесс консультирования при этом включает в себя: диагностику образовательных потребностей, выработку рекомендаций, содействие в реализации проектов, создание условий для разработки плана дальнейшего образования и самообразования. Но идеальным, по мнению Н.К. Капустина, является такой способ консультирования, который, с одной стороны, приводил бы к запуску механизма самоорганизации и саморазвития; с другой – означал бы совместную деятельность по решению какой-либо проблемы [1, с. 38].

Форма и условия оказания консультационных услуг в рамках освоения слушателями программ дополнительного образования доводятся до слушателей тьютором в первый день обучения (для программ повышения квалификации) или в первый день очередной сессии (для программ профессиональной переподготовки). Преподаватели, в случае обращения слушателей, осуществляют консультационные услуги в соответствии с содержанием учебной дисциплины. Объем времени, отведенного на оказание консультационных услуг, отражается в учебно-тематическом плане программы.

Исходя из гуманистической методологии, мы предлагаем в образовательном консалтинге придерживаться традиций клиент-центрированного подхода, предложенного К.Роджерсом [4].

Первое и главное условие клиентцентрированного консалтинга – принятие другого человека как индивида, имеющего ценность, а также глубинное эмпатическое понимание, которая дает возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения. Под принятием К. Роджерс понимал «теплое расположение человека, имеющему безусловную

ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств». Это значит, что «человек вам нравится, вы его уважаете как индивида и хотите, чтобы он чувствовал по-своему». Это значит, вы принимаете и уважаете весь спектр его отношений в данный момент независимо от того, положительные они или отрицательные, противоречат его прежним отношениям или нет. Это «принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира другого человека, создать для него теплоту и безопасность в отношениях с помогающим, защищенность проистекающая от любви и уважения».

Принятие, по мнению К. Роджерса, однако, не стоит много, до тех пор, пока в него не входит понимание. Помогаящий понимает мысли и чувства нуждающегося, какими бы «ужасными и глупыми они не были». Понимание – это серьезный интеллектуальный труд и психическое напряжение помогающего, ибо оно возможно только на основе сопереживания и идентификации. Логика процесса понимания включает знание как поучение и усвоение части информации, ее узнавание (распознавание), классификацию полученной информации и понимание – осмысление.

В современной научной литературе подчеркивается, что именно с помощью понимания удается за внешними проявлениями человека «увидеть невидимое»: субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания, чувства.

Образовательный консалтинг носит помогающий характер. Б.В. Куприянов, рассматривая категорию «помощь», указывает, что данный термин подразумевает под собой внешнее действие, придающее ресурс, недостающий в некоторой конкретной ситуации [3, с. 76]. Помощь, в соответствии с его точкой зрения, выступает как «вмешательство в процесс активизации ресурса», управление его использованием. Результатом помогающего воздействия становится нормальное социальное функционирование, реализация потребностей, обеспечение необходимого уровня жизни, реализация прав, компенсация недостатков. Социально-педагогическое обеспечение предусматривает учет и использование еще и субкультурных ресурсов общности и ресурсов социальной среды [5].

Одним из условий формирования эффективных помогающих отношений

К. Роджерс выделяет искренность. Помогающему необходимо знать собственные чувства настолько хорошо, насколько это возможно, а не показывать какое-либо отношение к человеку, чувствуя совсем другое на более глубинном уровне. Откровенность включает желание выражать в словах и поведении свои различные чувства и отношения, в том числе степень личностной значимости деятельности по изменению жизненной ситуации нуждающегося.

Еще одним условием является конгруэнтность помогающего. Он должен быть таким, какой он есть на самом деле. Он осознает свое отношение к другим людям и принимает свои реальные чувства. Он – «живой человек со своими переживаниями», который поддерживает желание нуждающегося изменить свою жизненную ситуацию, а не «безличный инструмент» для передачи знаний и модель для подражания.

Если создается определенный тип отношения помогающего и нуждающегося, последний обнаруживает в себе способность использовать эти отношения для своего развития, что вызывает изменения и развитие его личности. В подходящем психологическом климате высвобождается тенденция человека двигаться вперед, к зрелости, появляется стремление перестроить свою личность и свое отношение к жизни, сделав его более зрелым, то есть происходит побуждение к самоактуализации.

По мнению К. Роджерса, при благоприятных, доброжелательных отношениях индивид изменяется на сознательном уровне. У него изменяется восприятие себя, появляется способность более рационально себя оценивать. Такой человек становится более уверенным в себе и лучше владеет собой. Он открыт новому, меньше отрицает и подавляет предшествующий опыт. Подобные изменения происходят у него и в поведении. Он более адаптирован, более способен творчески подойти к ситуации, в том числе и трудной [5].

Таким образом, осуществление постпрограммного сопровождения позволяет слушателю оставаться субъектом образовательного взаимодействия даже после получения документа об образовании, что позволяет сохранить учебную мотивацию, сформировать стремление постоянно разрешать

свои образовательные запросы. Эффективность такой формы образовательного взаимодействия определяется такими психологическими механизмами, как: групповая идентификация, личностная поддержка, усиление интеллектуальной активности, изменение осознания привычного социального статуса и внутренней позиции обучающегося.

Библиографический список

1. Капустин, Н. К. Педагогические технологии адаптивной школы. – М. : Академия, 2001. – 267 с.
2. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II. – Специальный выпуск. – С.150–157.
3. Куприянов, Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей : диссертация на соискание ученой степ. д-ра пед. наук по спец-сти: 13.00.02. – Кострома, 2011. – 322 с.
4. Новиков, М.В., Коряковцева, О.А., Мищенко, Т.В., Доссэ, Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования» // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 285.
5. Роджерс, К. Несколько гипотез, касающихся помощи в росте личности [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=1&l=200> (дата обращения 10.12.2013).
6. Тарханова, И.Ю., Коряковцева, О.А. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.
7. Тимонин, А.И. Методика социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 10. – С. 105–111.
8. Юферова, М.А., Трушина, М.А. Психологические особенности восприятия педагогами современных инноваций в образовании // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2011 – С. 205–216.

Ирэна Упенице

Е-образование в обучении взрослых

Е-образование дает возможность использовать изучение конкретных элементов в системе формального образования. Индивидуализация, гибкость в определении времени и Е-среда способствуют развитию компетенций. Это эффективное средство в модернизации высшей школы с использованием дистанционного и электронного обучения. Дистанционное обучение позволяет осуществлять тремя способами: один режим; dual-mode; в смешанном режиме. В Латвии наиболее эффективным является смешанный режим дистанционного обучения. Поэтому в группе обучаются слушатели разных возрастов. Методы и технологии современных исследовательских работ являются значимым внедрением в дополнительное образование педагога

Ключевые слова: Е-обучение, Е-учебные материалы, взаимосвязь – обратная связь, оценка знаний, умений, компетенций.

Irena Upenietse

E-learning in adult education

E-learning as a means to promote the changes in academic studies provides the opportunity to integrate learning elements into formal education. Individualization, flexibility in time and e-environment can facilitate the development of students' competences. In our world take passage from industrial's society to information's society. The effective mean in modernization of higher school is open distance and e-learning. Distance education can to carry out three ways: one mode; dual – mode; mixed mode. In the Latvia higher school the most effective is mixed – mode distance education. Then are needed „tutorial in print” materials. It is corresponding to students of different age. In study's materials of distance education and e-learning are clear defined aims and tasks. There are active studies. In this study's materials are ties of return. Examination works are to state, whether the aims and tasks are fulfil. The methods and Technologies of modern's studies are important to introduce in education of teacher, because the society will be the more competition and more known.

Keywords: E-learning, E-learning materials, the relationship – feedback, assessment of knowledge, skills, competencies.

Электронное обучение является новой формой организации обучения 21 столетия. [7]. Электронное обучение (*E-learning – Electronic Learning*) – это система электронного обучения, обучение при помощи информационных, электронных технологий. Дадим определение этого термина специалистами ЮНЕСКО: «E-Learning – обучение с помощью Интернета и мультимедиа». Сегодня информационные и коммуникативные технологии, безусловно, способствуют созданию трансформативной среды для создания условий обучения, которые способны обеспечить для каждого пользователя доступ к новой информации, применяя информационные и коммуникативные технологии в соответствии со своим потребностям [8]. Именно так можно помочь студентам и слушателям системы ДПО учиться и использовать новые знания, навыки и отношения, необходимые для профессиональной

деятельности. [2]. Электронное обучение имеет значительный потенциал для изменения способа преподавания и обучения. Учитывая, что электронное обучение является частью усовершенствования педагогического процесса, то оно может стать одним из возможных вариантов в стремлении к идеальному в обучении. В настоящее время подход к пассивной передачи информации в высшем образовании контрастирует с интерактивным и конструктивным потенциалом электронного обучения [1]. Во всем мире происходит переход от индустриального общества к информационному обществу. Это ярко отражается в образовании и науке. Действия вузов в настоящее время являются эффективным средством по модернизации образовательной отрасли, в том числе внедряя Е-образование в образовательный процесс в вузе и дальнейшем – дополнительном образовании. Дистанционное

обучение – это такая форма образования, где нет непрерывного и прямого контакта преподавателя с учащимися. Каждый человек может учиться в удобном для себя темпе, месте и в любое время. В основе дистанционного образования положена самостоятельная работа. Но все-таки это не самообразование, так как это специально организованная и запланированная система, предусматривающая психолого-педагогическое и организационное сопровождение, в том числе – наставничество и поддержку преподавателей – консультантов. В основе система дистанционного образования предназначена для взрослых, которые должны быть достаточно мотивированными, способными организовать свою деятельность и заинтересованными в овладении новыми знаниями, умениями и навыками [3]. Сегодня Е-обучение является обучением, в котором эффективно используются электронные технологии (телекоммуникации и компьютерные интернет сети). Все это обеспечивает новые возможности для обучения. Важное отличие Е-обучения в том, что организована специальная виртуальная среда обучения со свойственным ей техническим оборудованием, возможностями работы с интерактивными материалами для самостоятельного обучения, самооценки и поддержка (взаимосвязь – обратная связь – взаимодействие – взаимовлияние) в процессе образования.

Необходимо отметить, что Е-обучение можно реализовать, используя различные модели:

- дистанционное образование (one-mode);
- дистанционное обучение (dual-mode);
- смешанная форма образования на основе традиционного процесса обучения (mixed-mode).

Качественное образование, которое реализуется в университетах, по первой модели обучения требует больших материальных и технических вложений. Полный курс обучения, а также отдельные дистанционно предлагаемые программы (dual-mode) – также явно дорогостоящие. В вузах уместно и рационально использовать смешанное обучение (mixed-mode), которое позволяет сделать образовательный процесс более эластичным, эффективно повышая качество образования. В этом случае очный объем занятий возможно уменьшить, и с введением элементов дистанционного Е-обучения произойдут изменения в реализации

традиционных предметов обучения, в частности появятся учебные материалы, которые предназначены для самостоятельного активного обучения, и в тоже время возможно реализовать активную обратную связь. Эта форма создана как альтернатива традиционным очным занятиям, и во время преподаватель имеет возможность излагать основы изучаемого предмета и отвечать на вопросы учащихся. Учебные материалы для самостоятельной работы в этом случае – это печатные тексты, интерактивные мультимедийные материалы CD-ROM, помещенные в виртуальной среде. В них включены вопросы для самоконтроля, задания и упражнения, которые предназначены для обеспечения интерактивности и мотивации. Данные учебные материалы специально разработаны для этой формы обучения и они разделяются на две части. В начале каждой части сформулирована ее цель, задачи и в конце раздела – вопросы для самоконтроля. Каждая часть курса обычно заканчивается обобщением изученного материала, списком используемой литературы и контрольной работой, которую следует сдать для обеспечения обратной связи. В материалы включается словарь терминов, правильные ответы на вопросы самоконтроля и заданий. В дополнение к более глубокому изучению и освоению предмета рекомендуются или даже уже обеспечивается включение копий научных статей, монографии, стандарты и другие для освоения курса важные материалы. Учебные материалы должны быть приемлемыми для обучаемых. В них должны быть четко определены цели и задачи – что надо знать и уметь после окончания курса. Также должны быть указания и советы о процессе обучения. Учебные упражнения, обдумывание пройденного изученного материала, отвечая на вопросы самоконтроля, давая ответы на вопросы самоконтроля при выполнении работы, используя знания и навыки на практике. В активном обучении действует принцип «учиться, делая» [5]. Для реализации выше указанного принципа в учебно-методический комплекс курса включаются также упражнения обо всех важнейших темах. Содержание упражнений способствует развитию профессиональных компетенций через освоение знаний, формирования умений и навыков. Данная форма обучения предполагает обеспечение обратной связи. Для осуществления этого следует

наладить необходимые контакты. Обучающийся может оценить достигнутые результаты, если: на поставленные вопросы были даны правильные ответы и задания выполнены правильно, что соответствовало представленным образцам и возможным вариантам ответов, чтобы студент сразу же после выполнения, мог убедиться в правильности понимания, в процессе консультаций и семинаров мог сравнить свои знания со знаниями других обучаемых, выслушать комментарии, замечания и указания преподавателя получить результаты проверки контрольных работ с замечаниями и комментариями; на практике применять полученные знания и навыки. В свою очередь во время консультаций и по обсуждаемым вопросам заданным обучаемыми, по характерным допущенным ошибкам, выполняя задания, можно оценить качество учебных материалов и качество своей преподавательской деятельности. Чтобы определить были ли реализованы цели и задачи курса, необходима проверка. Результаты могут быть проверены следующими методами: контрольная, экзамен, статья или эссе, проект, моделирование и анализ ситуации, практическая работа и др. Чтобы избежать монотонности в учебном процессе рекомендуется менять формы проверки знаний в течение реализации курса обучения. Для обеспечения регулярной обратной связи лучше использовать небольшие, регулярно выполняемые контрольные работы во время учебы. Задача преподавателя состоит не в строгости оценивая, а в анализе допущенных ошибок, чтобы внести некоторые позитивные коррекции в процесс обучения, чтобы студент получил удовлетворение достигнутым результатам и хотел бы продолжить учебу еще интенсивнее [4]. Важной современной особенностью является быстрая изменчивость технологий и быстрое устаревание знаний, поэтому в новых знаниях нуждаются опытные и совсем молодые работающие, предъявляя свои требования, вызванные профессиональной необходимостью.

При введении Е-обучения в полном объеме или использование элементов Е-обучения в учебных заведениях необходимо предусмотреть подготовку научно-педагогических работников,

усовершенствование их знаний в соответствии с требованиями. Особенно важным является внедрение современных технологий и методик в образование учителей.

Таким образом, быстро распространяемые и эффективно используемые современные интерактивные технологии будут способствовать созданию конкурентоспособной образовательной системы, которая направлена на «общество знаний».

Библиографический список

1. Garrison, D.R., Anderson, T. (2003) *E-learning in the 21st Century: a Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer.
2. Dwyer, C.A. (1999) Using emerging technologies to construct effective learning environments. *Educational Media International*, 36 (4), 1999, p. 300-309.
3. Ivanova, T., Kristovska I., Slaidiņš I. *Tālmācības rokasgrāmata*. – R.: Mācību apgāds, 1999. – 106 lpp.
4. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 150-157.
5. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью: учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
6. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза : учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 50 с.
7. Новиков, М.В., Коряковцева, О.А., Мищенко, Т.В., Доссэ, Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования». // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль. – 2010. – № 1. – С. 285–286.
8. Seok, S. (2008) Teaching Aspects of E-Learning. *International Journal on E-Learning*.
9. Twigg, C. A. (2001) *Innovations in Online Learning: Moving Beyond no Significant Difference*. The Pew Learning and Technology Program [skatīts 2010. gada 10. augustā]. – <http://www.center.rpi.edu>.

П. С. Фёдорова, С. П. Коряковцев

Инновационная составляющая образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования

В статье рассматриваются возможности обеспечения вариативности образовательных систем и организаций дополнительного профессионального образования. Дан анализ основных направлений инновационного изменения. Представлена системно-синергетическая модель компетентностно-ориентированной образовательной среды.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, образовательная среда, инновационная составляющая, системно-синергетическая модель.

P. S. Fedorova, S. P. Koryakovtsev

Innovative educational environment component of institutions for additional education

This article discusses the possibility of providing the variability of educational systems and institutions of additional professional education. The analysis of the main directions of innovative changes. Presented systemically synergetic model of competence-oriented educational environment.

Keywords: continuing professional education, educational environment, an innovative component, system-synergetic model.

Новая парадигма высшего профессионального образования специалиста требует обеспечение вариативности образовательных систем, гибкости и динамичности образовательного процесса, адаптивности к социальным условиям, запросам населения и работодателей.

Вместе с тем, проявляется актуальность следующих значимых для решения этого вопроса противоречий:

– между потребностью общества и государства в отлаженной системе подготовки профессиональных кадров, конкурентноспособных на мировом рынке, и неопределенностью норм, регламентирующих интеграцию России в мировое образовательное пространство;

– между внедрением в практику высшего и дополнительного образования инноваций и отсутствием внутренних организационных изменений самих субъектов образовательного процесса; в результате чего происходит рассогласование внешнего и внутреннего плана действий, что негативно сказывается на эффективности образовательной деятельности в целом;

– между необходимостью учета психологических механизмов взаимодействия субъектов образовательного процесса и неопределенностью организационно-

психологических условий оптимизирующих это взаимодействие.

На современном этапе развития системы образования в целом и дополнительного профессионального образования в частности можно выделить следующие направления ее инновационного изменения (М.А. Луканский) [2]:

1. Ориентационно-целевые инновации – ориентация на индивидуальный заказ в предоставлении образовательных и интеллектуальных услуг работникам и коллективам, реализация учреждением дополнительного профессионального образования определенной федеральной, региональной образовательной инновационной политики.

2. Технологические инновации – использование сети Интернет, локальной сети, новых технических средств обучения, возможностей современных оргтехнических средств, современного программного обеспечения, сетевых версий электронных учебников и учебных пособий.

3. Дидактические инновации – инновирование принципов, содержания, методов, форм обучения взрослых, использование инновационных педагогических технологий.

4. Организационные инновации – организация единого информационного образовательного пространства, появление новых

организационных структур (информационный центр, центр дистанционного обучения и др.), использование инновационных форм сотрудничества с потребителями образовательных и интеллектуальных услуг через модели сетевого взаимодействия.

5. Управленческие инновации – использование в управленческой деятельности новых демократических, мотивационных методов, применение технологий стратегического, проектного менеджмента, создание матричной структуры управления, использование информационно коммуникационных средств в управлении, внедрение новых механизмов контроля, экспертизы и диагностики деятельности образовательного учреждения.

6. Экономические инновации – маркетинговые исследования, хоздоговорная деятельность, новые экономические механизмы в сфере оплаты труда работников учреждения дополнительного образования.

Несомненно, данные изменений предусматривают преобразования в управленческой структуре, структурных подразделениях, организационной структуре учреждения системы высшего и дополнительного профессионального образования.

Как уже нами отмечалось, в современных динамичных условиях функционирования способность к инновациям является ключевым фактором выживания и успешного развития образовательного учреждения. Инновации в данном случае понимаются в широком смысле – не только и не столько как создание и предложение нового продукта, а скорее как способность субъектов образовательного процесса постоянно вырабатывать творческие решения возникающих проблем и задач. В связи с этим, основным признаком современного успешного учреждения высшего профессионального и дополнительного образования является высокоэффективное управление всеми ресурсами и понимание специфики взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В условиях быстрых перемен, когда технологические и организационные преимущества усредняются между различными вузами, только за счет развития инновационной направленности, стремления к постоянному совершенствованию образовательных технологий, возможно,

достигать конкурентных преимуществ. Привлечение, адаптация, профессионализация обучающихся, становятся прерогативой функционирования образовательной среды вуза. Также необходимо учитывать, что новых студенты приходят в вуз не всегда в достаточной степени осознанно, со своими целями, не всегда имеющими отношение к получению профессии (отсрочка от армии, удовлетворение требований родителей, расширение круга общения и так далее), и соответственно ожидают возможностей реализации этих целей. Возможности реализации личных целей повышают мотивацию к обучению в целом, а соответственно создают возможности профессионализации студентов. Также следует учитывать и наличие личных целей преподавателей (возможность заработка, реализация своих научных замыслов и так далее). Таким образом, целью образовательной среды становится интеграция личных целей субъектов образовательного процесса и целей, заданных вузу государством и обществом через ФГОС и требования будущих работодателей.

В современных условиях образовательные организации с самого зарождения строятся как многомерные, состоящие из элементов разной природы системы неравенства, сотрудничества и борьбы интересов. Эта их разделенность создает постоянные противоречия. Одним из примеров данного факта является противоречие между индивидуальным и общим в организациях. Это означает, что и при организации образовательной среды вуза главная задача состоит в том, как объединить интересы всех субъектов вокруг целей организации на всех ее уровнях. Взаимодействие индивидуального и общего пронизывает все организационные отношения и предопределяет многие другие [4].

Активизация взаимодействия в образовательном процессе (как непосредственного взаимодействия, так и посредством среды) стимулируется проблемным характером образовательного процесса и имитацией контекста профессиональной деятельности (контекстно-компетентный подход). Преимущественное использование проектно-исследовательских методов организации учебной деятельности и активизация мышления студентов путем использования техник визуализации знаний, критического мышления обеспечивают становление образовательной среды, в рамках

которой у студентов возникает потребность в обучении за счет погружения в информационную среду, свободы выбора в ней и соответственно ответственности за свой выбор; активизируются навыки самоуправления студентов и преподавателя в их взаимодействиях; расширяется спектр и интенсивность взаимодействий участников образовательного процесса внутри области знаний, мобильность в выборе и смене частных дидактических систем, ее образующих. Применение системно-синергетического подхода способствует развитию самой образовательной среды за счет обогащения ее знаниями субъектов образовательного процесса.

Рассматривая системно-синергетическую модель компетентностно-ориентированной образовательной среды, можно выделить соответствующие этапы ее развития.

I этап. Развитие неустойчивости, возникновение многообразия, как необходимый этап развития любой системы.

При построении модели развития важнейшим условием на начальном этапе является возникновение состояния неустойчивости образовательного пространства. Чтобы система стала неустойчивой необходимо создать условия для возникновения многообразия в системе, т.е. создать избыточность в формах, методах и средствах достижения поставленной цели. В вузе это может достигаться организационной и управленческой деятельностью, направленной на создание условий для многообразия форм деятельности. На этом этапе деятельность строится по следующим направлениям:

1) ведение экспериментальной работы в едином методологическом пространстве на едином теоретическом основании (теоретические семинары для всех субъектов образовательного процесса, круглые столы с преподавателями по методологии синергетики в образовании).

2) использование командных форм деятельности, развитие умения работать коллегиально, что дает средовой фактор, формируются источники саморазвития.

3) использование проектной деятельности. Выполняя коллективные проекты, учащиеся должны согласовывать результаты с другими членами сообщества, предварительно спланировать исследовательскую работу. Таким образом, проектируя многообразные формы

деятельности между субъектами образовательного процесса, мы получаем насыщенную образовательную, самоорганизующуюся среду, в которой идет саморазвитие личностей всех её субъектов.

2 этап. Структурирование, рост упорядоченности, начало периода устойчивого развития.

Синергетическая система, в которой при накоплении многообразия создаются условия для активного взаимодействия не только между субъектами образовательного процесса, но и социумом (другими образовательными учреждениями, потенциальными работодателями). В ходе реализации этапов развития внутри синергетической ОС возникают новые образовательные проекты, что указывает на ее открытый характер, на ее сложную, нелинейную систему, находящуюся во взаимодействии с другими моделями образовательного пространства, способную к принятию в свою систему новых субъектов и созданию новых отношений.

3 этап. Достижение определенного предела упорядоченности в период установления развития.

Представляет необходимость придания статуса и нормативного оформления найденных форм, методов и содержания образования. Создание условий для сохранения в структуре образовательной среды как системы отношений многообразия, избыточности, демократичности. Это позволит сохранить устойчивость отношений в сложившейся синергетической системе и высокие темпы ее развития.

Отметим основные принципы эффективного функционирования образовательной среды учреждения высшего и дополнительного профессионального образования:

– принцип системности (системность задается едиными общими и стабильными в данной временной промежуток целями: обучение, воспитание и развитие);

– принцип открытости (открытость задается социальной включенностью системы изучаемых взаимодействий в более широкие структуры общественных связей);

– принцип активности субъектов взаимодействия как проявление изначально присущей внутренней энергетической характеристики данных субъектов;

– принцип гибкости структурных связей (гибкость задается вариативностью процессов обучения, воспитания и развития);

– принцип согласованности и координации функционирования отдельных элементов процесса взаимодействия субъектов и образовательной среды.

Эффективно функционирующая образовательная система в целом и образовательное учреждение в частности непосредственно связана с процессом оптимизации, под которым понимается процесс выбора наилучшего варианта из возможных; процесс приведения системы в наилучшее оптимальное состояние.

Таким образом, оптимизацию образовательной среды можно рассматривать в нескольких аспектах:

1. Стадийность оптимизации. Оптимизация представляет собой последовательность состояний, разворачивающуюся во времени.

2. Внутренние факторы оптимизации – такие ее побудительные причины, как надситуативная активность личности. Надситуативная активность – это готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия, но и стремление к чему-то новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности. При оптимизации образовательной среды должны учитываться внутренние факторы (качества) как обучающихся, так и обучающихся.

При этом безусловными аспектами процесса оптимизации являются:

– принятие субъектами образовательной деятельности единых принципов взаимодействия;

– развитие у субъектов образовательного процесса чувства ответственности и сопричастности за счет делегирования полномочий по вертикали и горизонтали;

– благоприятный социально-психологический климат в группах различного уровня;

– оптимизация отношений в педагогических и студенческих коллективах на основе совершенствования стиля руководства, взаимодействия;

– ориентация субъектов образовательного процесса на организацию конструктивных деловых отношений («работа в команде»);

– четко обозначенные требования к личности и деятельности субъектов образования позволят

более эффективно реализовывать процессы, составляющие организационное поведение;

– разработка психодиагностического комплекса оптимальности организационного поведения субъектов образования и программы его психологического сопровождения;

– выявление психологических (организационно-психологических) источников стимулирования субъектов образования;

– выявление универсальных и специфических для образовательных учреждений особенности личностных и поведенческих проявлений субъектов образования, факторов, обеспечивающих оптимальность ее функционирования.

Библиографический список

1. Адольф, В., Степанова, И. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода. // Высшее образование в России. – №3. – 2008. – С. 158-161.

2. Власов, С.А. Аксиология современной российской системы образования. // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2012. – № 1. – С. 87–93.

3. Демидова, Л.А. Образовательный процесс в негосударственном высшем учебном заведении: коллективная монография. // Быков А.К., Демидова Л.А., Кузина Т.Ф. и др.; под общ. ред. Т.Б. Соломатиной. – М.: Институт бизнеса, психологии и управления, 2007.

3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–10.

4. Панкина, Г.В. Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования. // Сборник «Российское профессиональное образование. Материалы II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития». 23-24 апреля 2009 года. [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml>.

5. Слободчиков, В.И. Антропологический подход в образовании и понятие среды. // Средовой подход в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, 9-11 января 2003. – Н.Новгород, 2003. – С. 14–19.

А. А. Чернявская

Информационная компетентность руководителей учреждений образования как составляющая профессиональной компетентности

В статье рассматриваются точки зрения различных исследователей на содержание понятия «информационная компетентность». Предпринята попытка описать компоненты информационной компетентности руководителей учреждений образования. Рассмотрены основные свойства, функции, показатели информационной компетентности.

Ключевые слова: информационная компетентность, компоненты, свойства, функции, показатели информационной компетентности.

A.A. Chernyavskaya

Information competent managers education institutions as a component of professional competence

In the article the terms of the various researchers on the concept of "information competency". Attempted to describe the components of information competency managers of educational institutions. Considered the basic features, functions, indicators of information competency.

Keywords: information competence, components, features, functions, performance information competence.

Одним из вопросов, возникших перед системой образования в связи с развитием информационного общества и информатизации образования, является вопрос формирования информационной компетентности, которая является одной из ключевых для современного специалиста. Существует множество разнообразных подходов к определению понятия «информационная компетентность». Исследованиям в области информационной компетентности посвящены работы О.Б. Зайцевой, С.В. Тришиной, С.Д. Каракозова, А.Н. Завьялова, Н.Х. Насыровой, А.В. Хуторского, О.А. Кизика, О.И. Тавгеня, А.П. Монастырного и др.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе довольно неоднозначно.

С точки зрения А.Н. Завьялова, *информационная компетентность* – это обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области [2, с.8].

О.Б. Зайцева определяет понятие «информационная компетентность» как сложное индивидуально-психологическое образование на

основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [3].

На взгляд А.Л. Семенова, *информационная компетентность* представляет собой новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств [10].

Информационная компетентность, по мнению Н.Х. Насыровой, включает следующие элементы:

- мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества;
- знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности;
- способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности;

– опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;

– опыт отношений «человек – компьютер» [8].

О.Н. Ионова полагает, что информационная компетентность – это интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств [5].

Информационная компетентность, по С.В. Тришиной, представляет собой интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [12].

А.В. Хуторской информационную компетентность понимает как умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [14].

А.В. Хуторской и С.В. Тришина рассматривают информационную компетентность как одну из ключевых компетентностей. Авторы относят к задачам развития информационной компетентности овладение знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий; развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей; осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве [13].

О.А. Кизик отмечает, что *информационная компетентность* включает в себя:

– способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач;

– способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных

коммуникационных технологий для достижения профессионально значимых целей;

– готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональном труде [7].

О.Г. Смолянинова рассматривает информационную компетентность как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [11].

Л.Г. Осипова под информационной компетентностью понимает «умение ориентироваться в обширном, бурно обновляющемся и растущем информационном поле, быстро находить необходимую информацию и встраивать её в свою систему деятельности, применять для решения практических и исследовательских задач» [9].

С.Д. Каракозов рассматривает информационную компетентность вместе с понятием «информационная культура», раскрывая уровень развития личности: «*Информационная культура личности* представляет собой составную часть базисной культуры личности как системной характеристики человека, позволяющей эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании и включающая грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений, гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности» [6].

Информационная компетентность является одной из ключевых компетентностей современного человека и раскрывается, по большей части, в деятельности при решении разнообразных задач с привлечением компьютера, Интернета, средств телекоммуникаций.

Е.Н. Бобонова выделяет следующие показатели информационной компетентности:

- готовность к освоению эффективного доступа к практически неограниченному объему информации и аналитической обработке этой информации;
- стремление к формированию и развитию личных творческих качеств;
- наличие высокого уровня коммуникативной культуры (в том числе коммуникации посредством информационных средств), теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемого в режиме диалога «человек – компьютер»;
- готовность к совместному со всеми субъектами информационного взаимодействия освоению научного и социального опыта, совместной рефлексии и саморефлексии;
- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках выбранной предметной области) [1].

В дальнейшем, под информационной компетентностью мы будем понимать интегративное качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию современных информационных технологий для оптимального решения задач в различных сферах деятельности.

В структуре категории «информационная компетентность» выделяют следующие компоненты:

- когнитивный: отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации, и взаимодействие ее с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти);
- ценностно-мотивационный: заключается в создании условий, которые способствуют вхождению в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень

мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение индивидов к работе и к жизни в целом, выделяются четыре доминирующих типа побуждений – к достижениям, принадлежности к группе, обладанию властью, компетентности;

– технико-технологический: отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определенного технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает: понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационных технологий);

– коммуникативный: отражает знание, понимание, применение языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных);

– рефлексивный: заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации [12].

Понятие «информационная компетентность» обладает следующими свойствами:

- дуализм – наличие объективной (внешней оценки информационной компетентности) и субъективной (внутренней – самооценки своей информационной компетентности индивидумом) сторон;
- относительность – знания и базы знаний быстро устаревают и их можно рассматривать

как новые только в условно-определенном пространственно-временном отрезке;

– структурированность – каждый человек имеет свои особым образом организованные базы знаний;

– селективность – не вся поступающая информация трансформируется в знания, встраиваемые в имеющиеся организованные базы знаний;

– аккумулятивность – знания и базы знаний с течением времени имеют тенденцию к «накоплению» – аккумуляции, становятся шире, глубже, объемнее;

– самоорганизованность – процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.

– «полифункциональность» – наличие разнообразных предметно-специфических баз знаний (семантическая составляющая баз знаний является полифункциональной) [12].

Категория «информационная компетентность» направлена на выполнение перечисленных ниже функций:

– познавательной, направленной на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя;

– коммуникативной, носителями которой являются семантическая компонента, «бумажные и электронные» носители информации;

– адаптивной, позволяющей адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;

– нормативной, проявляющейся как система моральных и юридических норм и требований;

– оценочной (информативной), активизирующей умения ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую информацию, оценивать значимую и второстепенную.

– интерактивной, которая формирует активную самостоятельную и творческую работу самого субъекта, ведущую к саморазвитию, самореализации [12].

В контексте профессиональной деятельности руководителя учреждения образования информационная компетентность – это:

– умение работать с информацией (сбор, поиск, передача, анализ);

– моделирование и проектирование собственной профессиональной деятельности;

– моделирование и проектирование работы коллектива;

– умение ориентироваться в организационной среде на базе современных информационно-коммуникационных технологий;

– использование в своей практической профессиональной деятельности современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающее увеличение производительности труда.

Таким образом, будем иметь в виду следующий перечень компетенций руководителя учреждения образования в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ):

Когнитивная составляющая

1. Наличие представления об информатизации образования, ее этапах. Понимание роли и места руководителя в процессе информатизации школы.

2. Наличие представлений о едином информационном пространстве учреждения образования.

3. Наличие представлений об основах планирования и организации образовательного процесса учреждения образования с использованием программных систем администрирования деятельности учреждения образования.

4. Наличие представлений о существующих информационных системах администрирования деятельности учреждения образования. Умение идентифицировать основные информационные потоки в деятельности учреждения образования.

5. Знание требований в области владения ИКТ, предъявляемых к администраторам системы образования.

6. Наличие общих представлений о дидактических возможностях ИКТ.

7. Наличие представлений об электронных образовательных ресурсах и тенденциях рынка электронных изданий в образовательном процессе.

8. Наличие представлений о технологиях и ресурсах дистанционной поддержки образовательного процесса и возможностях их включения в педагогическую деятельность.

Мотивационно-ценностная составляющая

1. Осознание социальной значимости информатизации образования в целом и

образовательного процесса в частности, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

2. Наличие представлений о возможностях информатизации образования как ресурса современной дидактической системы.

3. Способность создавать информационное пространство учреждения образования.

Деятельностная составляющая

1 Владение основами методики внедрения цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс.

2 Владение приемами подготовки дидактических материалов и рабочих документов средствами офисных технологий.

3 Владение базовыми сервисами и технологиями Интернета в контексте их использования в образовательной и управленческой деятельности. [4]

Таким образом, основываясь на исследования ученых, можем сделать вывод, что информационная компетентность связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе современных информационных технологий и решением профессиональных задач средствами этих технологий, а также, что успешное осуществление своей профессиональной деятельности основывается на информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалиста.

Библиографический список

1. Бобонова, Е.Н. Готовность учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности как основа ИКТ-компетентности [Электронный ресурс]. // Материалы XVI конференции представителей региональных научно-образовательных сетей «Relam – 2009». Сборник тезисов и докладов. – Режим доступа: <http://www.relam.ru/conf/conf2009/c.110>
2. Завьялов, А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования): автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 17 с.
3. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных

технологий: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.

4. Информационные технологии в управлении образованием. Часть I: Пособие для системы доп. проф. образования. – М.: НФПК, 2006. – 168 с.

5. ИONOBA, O.H. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – №4 (28).

6. Каракозов, С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности. // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–54.

7. Кизик, О.А. К вопросу о становлении информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности выпускника профессионального лица // Материалы научно-методической конференции «Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации». – Петрозаводск, 2003. – Часть 1.

8. Насырова, Н.Х. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.kpfu.ru/gum_konf/ot1.htm

9. Осипова, Л.Г. Деятельность педагогического коллектива по достижению современного качества образования. // Совершенствование структуры школьного образования на основе возрастного подхода: материалы по итогам конф. 9-10 января 2003 года / сост. М.В. Гончар. – Калининград, 2003.

10. Семёнов, А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

11. Смолянинова, О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2002. – 504 с.

12. Тришина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

13. Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С.В. Тришина, А.В. Хуторской

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.
14. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный

ресурс]. // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23.04.02 г. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.

УДК 811.1

М. А. Шеманаева

Опыт применения индивидуальных образовательных технологий в программах дополнительного языкового образования

В статье на примере курса «Создание и чтение курса лекций на английском языке» представлены результаты реализации проекта «Непрерывное языковое образование в ВУЗе» призванного совершенствовать коммуникативную компетенцию взрослых. Рассматривается социально-педагогическая ценность применения в системе дополнительного языкового образования индивидуальных образовательных технологий как эффективного способа организации самостоятельной работы. Описан опыт применения лексического портфолио, технологий проектного и проблемного обучения. Предложены предварительные выводы об эффективности использования данных технологий.

Ключевые слова. Образовательные технологии, дополнительное языковое образование.

М. А. Shemanaeva

Experience of individual educational technology in education programs additional language

The language course “Delivering lectures in English” in the framework of the project “Continuing language education” aimed at university lecturers and designed to develop their communication competence is presented in the article. The course modelled the development of the course of lectures in English for every participant, it contributed to the improvement and development of communication competence. The experience of introduction of the technology of portfolio, project and problem learning are considered and conclusions are presented in the article.

Key words: individual educational trajectory, continuing education, lifelong learning, subject position.

Ключевыми понятиями в проектировании курса «Создание и чтение курса лекций на английском языке» являлись тесно взаимосвязанные понятия проектного и проблемного обучения, наряду с коммуникативной направленностью процесса обучения. Парадигма личностно-ориентированного образования (А.В. Хуторской, И.С. Якиманская) предполагает, что ученик является субъектом деятельности, находящимся в центре образовательного пространства и обладающим собственным неповторимым опытом, который непосредственно определяет его деятельность. Таким образом, успешность его деятельности определяется показателями активности, сознательности, вовлеченности в процесс обучения и творчества.

С целью реализовать проблемный, коммуникативный и личностно-деятельный подходы к обучению в ходе разработки курса автор уделит большое внимание потенциалу

использования таких образовательных технологий как технология проблемного, проектного обучения и более узкая технология формирования портфолио. Технология проектного и проблемного обучения стала смыслообразующей основой курса. Целью обучения было создание лекции (серии лекций) на английском языке, а логика построения курса отражала логику соответствующей работы. Таким образом, в основе всего процесса обучения лежала практическая «проблема», обусловленная задачей самостоятельного создания собственной лекции на английском языке. Её решение носило проектный характер, поскольку под технологией проектного обучения понимается организация образовательного процесса в соответствии с алгоритмом поэтапного решения проблемной задачи или выполнения учебного задания. Проект предполагает совместную учебно-познавательную деятельность группы,

направленную на выработку концепции, установление целей и задач, формулировку ожидаемых результатов, определение принципов и методик решения поставленных задач, планирование хода работы, поиск доступных и оптимальных ресурсов, поэтапную реализацию плана работы, презентацию результатов работы, их осмысление и рефлексиию.

Таким образом, концепция курса строилась исходя из парадигмы проблемного и проектного обучения. Реализация проекта проходила в несколько этапов. На первом *подготовительно-констатирующем* этапе курс проектировался, разрабатывалась его программа, производился отбор материала, определялись формы и методы работы. Существенным элементом проекта являлся курс дистанционного обучения, состоящий из двух блоков.

1. Языковой блок, включающий:

- лексическую составляющую (выкладки на основе научной лексики, необходимой для чтения курса лекций);
- грамматическую составляющую (правила и упражнения по актуальным темам, связанным с научным, официальным и разговорным стилями речи);
- структурную составляющую (формулы и клише, необходимые для оформления лекции);
- методическую составляющую (примеры лекций и фрагментов лекций, представленные в аудио- и видеоформатах).

2. Методический блок, включающий программу курса с подробно описанной траекторией обучения.

Индивидуальный доступ к дистанционному курсу предоставлялся слушателям с любого компьютера, имеющего доступ в Интернет.

На втором, *процессуально-преобразующем* этапе реализации проекта осуществлялось проведение занятий в группах. В связи с тем, что практическим результатом освоения данного курса являлось создание собственной лекции, большое внимание уделялось поиску эффективных индивидуальных образовательных технологий для каждого слушателя. Если на групповых занятиях акцент делался на интерактивные групповые методы работы с максимальным использованием коммуникативных приемов, то основой для самостоятельной работы должен был стать курс дистанционного обучения и создание собственного лексического и структурно-

методического портфолио.

Технология создания собственного лексического и структурно-методического портфолио была неоднократно апробирована со студентами неязыковых специальностей и зарекомендовала себя в качестве эффективного способа, как организации самостоятельной работы студентов, так и интенсификации процесса обучения. Это было обусловлено тем, что языковые и, так называемые подготовительные упражнения по формированию языковых навыков выполнялись самостоятельно, предоставляя большую свободу участникам занятия. Данная работа также организовывалась поэтапно:

1. *Предварительный этап.* Отбор лексических и структурных единиц преподавателем и корректировка списка отобранных единиц слушателями курса с точки зрения их употребительности и полезности.

2. *Этап самостоятельной работы.* Составление собственных предложений на основе отобранных единиц или работа с англоязычными толковыми словарями Longman, Macmillan, Cambridge и другими, поиск в них примеров с отобранными единицами. Подбор дефиниций, синонимов и антонимов к отобранным единицам. Интеграция лексических и структурных единиц в структуру собственной лекции.

3. *Контролирующий этап* Работа в парах сменного состава по активизации лексики. Представление отрывка лекции для рецензирования слушателями курса.

При проектировании курса подразумевалось, что именно эта технология (технология портфолио) и станет основой самостоятельной работы слушателей курса. Работа по созданию портфолио должна была проводиться слушателями регулярно по мере ознакомления и овладения новой лексикой и структурными единицами, так как самостоятельное выполнение подготовительных упражнений способствует оптимизации и интенсификации процесса обучения, предоставляя большее количество времени для речевых и коммуникативных заданий непосредственно на занятии.

При работе над портфолио основное внимание уделялось лексическому и структурному компонентам лекции, в то время как для грамматического оформления применялся принцип аппроксимации, дающий

возможность более рационально осуществлять организацию и контроль учебно-воспитательного процесса. «Аппроксимация проявляется при оценке параметров речевой деятельности учащихся. Ошибки в языке и речи ненарушающие коммуникативный акт и не препятствующие правильному пониманию речевого сообщения игнорировались. На практике это означает терпимость ко многим фонетическим, лексическим и грамматическим ошибкам, терпимость к незначительному нарушению речевых конструкций. Реализация данного принципа создает в группе атмосферу, повышающую речевую активность учащихся, устраняющую боязнь ошибок. Результатом применения данного принципа является раскованность и свобода слушателей во время занятия, что и позволяет им осуществлять подлинное общение на иностранном языке» [4].

Третий этап курса являлся *заключительно-прогнозирующим* и *анализирующим*.

В начале и завершении каждого промежуточного этапа обучения (сентябрь/декабрь и февраль/май) проводилось анкетирование всех слушателей курсов повышения квалификации. Результаты анкетирования представляются важными для оптимизации процесса обучения и преодоления всех возникших в ходе обучения сложностей. Анкетирование слушателей выявило, что большинство слушателей курсов пришли для изучения иностранного языка, а не за свидетельством о повышении квалификации, чего можно было бы ожидать в конкретных условиях. Это являлось позитивной предпосылкой достаточно высокого уровня развития субъектной позиции. На вопрос о значимости иностранного языка большинство респондентов ответило, что иностранный язык является средством развития профессиональной компетентности.

В ходе экспериментального обучения, как на подготовительном этапе, так и в ходе самого обучения автор максимально поощрял работу слушателей курса в рамках технологий проектного, проблемного обучения и организацию самостоятельной работы с помощью технологии портфолио. Был дифференцирован как учебный материал, так и методы его представления. Однако в ходе работы выявились противоречия в позиции слушателей курсов, которые были подтверждены

результатами анкетирования. Ответы на вопросы о распределении часов на аудиторную и самостоятельную работу показали, что большинство (98%) слушателей курсов хотели бы сократить количество часов, предусмотренных на самостоятельную работу, и увеличить аудиторные часы. При этом, 100 % опрошенных признали необходимость самостоятельной работы в целом. Эти данные свидетельствуют о неготовности обучающихся работать самостоятельно. Эмпирический опыт показал, что самостоятельная работа носила нерегулярный и недостаточный характер. Осознание значимости самостоятельной работы и неготовность или нежелание ее выполнять могут быть признаками недостаточной развитости субъектности, в таком ее проявлении как ответственность за собственный выбор.

Уже на начальном этапе непосредственно обучения в группе автор столкнулся со сложностями организации самостоятельной работы слушателей, так технология портфолио, которая неоднократно доказывала свою эффективность при организации самостоятельной работы со студентами неязыковых направлений подготовки, не оправдала себя со слушателями данного курса. Лишь небольшое количество слушателей систематически занимались самоподготовкой в целом, и используя технологию портфолио в частности. Однако попытка использовать эту технологию как способ организации работы на занятии оказалась результативной. Слушатели включались в работу, активизировали лексику и употребляли ее в контексте собственной лекции. Возможно, основным фактором, влияющим на эффективность применения данной технологии, являлось отсутствие свободного времени у слушателей курсов и отсутствие внешней и/или внутренней мотивации. Для студентов обучение является ведущим видом деятельности, в отличие от преподавателей, пришедших на курсы дополнительного профессионального образования. Более того, деятельность студентов постоянно контролируется преподавателем, чья оценка может являться мощным внешним мотивом для выполнения самостоятельной работы. В то же время слушатели курсов дополнительного образования движимы преимущественно внутренней мотивацией, и выполнение домашнего задания не всегда рассматривается ими как обязательное. Этими

основными различиями в целевой аудитории и может быть объяснена неожиданная неэффективность применения технологии портфолио как технологии организации самостоятельной работы на курсах дополнительного образования, но ее эффективность при непосредственном использовании на занятиях.

Отвечая на вопросы анкеты, большинство слушателей рассматривают преподавателя как руководителя и консультанта, направляющего весь процесс обучения. 78% респондентов полностью устраивает траектория обучения, предложенная преподавателем, 10% хотелось бы иногда вносить коррективы, но никто не высказался о необходимости самостоятельно выбирать необходимые компоненты обучения. Данные результаты можно трактовать как подтверждение эффективности применения проблемного и проектного обучения, в рамках данного курса использованными в качестве индивидуальных образовательных технологий, так как выполняемые проекты носили уникальный характер, были неповторимыми и соответствовали актуальным потребностям каждого слушателя.

Отвечая на вопрос о возможности самостоятельного определения индивидуальных образовательных технологий, положительно к данной возможности отнеслись 21%, в то время как 18% и 61% не готовы или относятся с сомнением. Таким образом, организация самостоятельной работы и определение индивидуальных образовательных технологий остаются прерогативой преподавателя, и на то есть как объективные, так и субъективные причины. К объективным факторам, негативно воздействующим на процесс обучения можно отнести:

а) Загруженность преподавателей вуза, которые и являются целевой аудиторией проекта, это объясняется большим количеством аудиторных часов, необходимостью учебно-методической и научной работы;

б) Особенности культуры и ментальности. «В ходе тысячелетнего освоения безмерных пространств, невероятно тяжёлого мирного и ратного труда и совместного сотрудничества у русского народа в его национальном характере выработались и закрепились основополагающие черты – общинность, коллективизм, взаимовыручка, а вместе с ними – доброта,

открытость и душевность в отношениях друг с другом» [6].

Коллективизм является ключевым понятием русской культуры, в то время как самостоятельная работа подразумевает в большей мере индивидуальную деятельность. «Свободолюбие русского характера часто принимает форму слабой дисциплины» [1].

в) Недостаточные возможности практического использования приобретенных компетенций. Преподаватели вуза не имеют регулярной практики применения иностранного языка в профессиональных целях, с одной стороны, это ведет к деавтоматизации навыков, а с другой стороны, снижает мотивацию в процессе обучения.

В качестве одного из ключевых субъективных факторов можно выделить недостаточную степень сформированности субъектной позиции в таком ее проявлении как свобода выбора и ответственность за него. Это может проявляться в том, что преподавателям (слушателям курсов) не нужна свобода в образовательном процессе, они рассматривают педагога как эксперта, которые обладает полными знаниями в своей области, лидера, указывающего единственно возможный вариант развития. С другой стороны данная ситуация может быть объяснена отсутствием позитивного опыта в работе с иностранными языками и возрастной категорией слушателей. В основном состав аудитории – это люди в возрасте более 40 лет (87%), принадлежащие к поколению, получившему советское языковое образование, которое, как правило, не ставило целью развитие коммуникативной компетентности.

Говоря о возможных способах преодоления сложившихся трудностей, нельзя не отметить усиление коммуникативной направленности занятий. Это касается работы в группах и парах сменного состава, формирования позитивного речевого опыта, в результате чего слушатели курса приобрели большую уверенность в себе, увеличили уровень языковой активности, а в последствие и степень свободы, что и отметило финальное анкетирование.

Таким образом, можно заключить, что отсутствие опыта в изучении языка и способности организовать самостоятельную работу являются ключевыми негативными факторами, влияющими на успешность проекта. Предварительное анкетирование, выявление

потенциальных угроз и их предотвращение путем создания положительной мотивации и снятия негативных барьеров, несомненно, способствуют формированию способности технологически реализовывать свой индивидуальный образовательный путь при консультационной поддержке педагога и достигать поставленных целей.

Представленные технологии являются лишь немногими из технологий личностно-ориентированного и гуманитарного образования, наряду с которыми необходимо использовать и другие, не менее эффективные, так как только их совокупность способна реализовать те требования, которые предъявляются образовательному процессу на сегодняшнем этапе, когда приоритетом становится формирование и развитие свободной, духовной и творческой личности.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века [Электронный ресурс]. – URL: <http://philologos.narod.ru/berdyayev/berd-rusidea.htm>
2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и

практика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – М., 1998. – 308 с.

3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – М., 2006.

4. Горшкова, В.В. Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги». // Педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 18–38.

5. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шапов. – М. : АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008.

6. Сапрыкин, В.А. Русская культура: понятие, генезис, самобытность, амбивалентность [Электронный ресурс]. – URL: http://avt.miem.edu.ru/Kafedra/Kt/Publik/posob_7_kt.html# (дата обращения 5.11.2013)

7. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. – М. : Компания Спутник+, 2006. – 191 с.

8. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов, 2004. – Режим доступа: URL: <http://didacts.ru/dictionary/1038> (дата обращения 5.11.2013)

УДК 370(075.8)

С. М. Яковлюк

К вопросу о формировании педагогического артистизма как профессиональной компетенции преподавателя

В статье раскрываются теоретические аспекты педагогического артистизма как ключевой компетенции современного учителя. Педагогический артистизм – это способность учителя быстро переключаться на новые ситуации, перевоплощаться в новые образы, это – умение жить идеями, которые учитель передает учащимся на уроке и вне его.

Ключевые слова: педагогический артистизм, современный учитель, модернизация системы образования.

S. M. Yakovlyuk

Concerning developing artistry in teaching as a key competence under conditions of the modernization of the system of education

The article deals with the theoretical aspects of the teaching artistry as a key competence of a modern teacher. Teaching artistry is an ability of a teacher to switch over to new situations quickly, to transform to new images; this is an ability to live by means of ideas, which a teacher sends to the students during the lesson and out of it.

Keywords: teaching artistry, modern teacher, modernization of the system of education.

Современное образование осуществляется на основе компетентностного подхода, сущность которого состоит в формировании специалиста, имеющего разносторонние способности,

основанные на собственных талантах и умеющего не просто выполнить задание, но и способного решать проблемы. В связи с этим будущему учителю необходимо обладать

набором ключевых компетенций, позволяющих ему адаптироваться и быть конкурентоспособным в меняющейся социально-профессиональной среде.

В образовательной национальной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что нам нужны: новая школа, новые учителя, новое качество образования. Новая школа – это новые учителя, открытые всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Ключевая роль в школе принадлежит учителю, и нам необходимо разработать систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации [2].

Новые стандарты открывают перед учителями перспективы профессионального роста, обеспечивают высокую степень свободы, но, в то же время, значительно усложняют их деятельность, расширяя спектр обязанностей. Образовательные стандарты первого поколения представляли собой редуцированную программу и четко предписывали минимум содержания. ФГОС второго поколения фиксируют только результаты, оставляя за педагогами выбор вариантов их достижения.

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества – так представлена характеристика современного учителя в «Профессиональном стандарте педагога».

В связи с этим возникла необходимость рассмотреть педагогический артистизм как ключевую компетенцию в профессиональной деятельности учителя.

Компетенции, имея в своей основе мотив, психофизиологические свойства и Я-концепцию, прогнозируют сформированность навыка поведенческих действий, который, в свою очередь, прогнозирует результаты исполнения работы, решения профессиональной задачи. Компетенции всегда содержат намерение, с помощью которого мотив или свойства будут работать на результат. По своей сущности компетенция обеспечивает возможность решения человеком конкретной профессиональной задачи.

Компетенции, согласно утверждениям Т.Е. Исаевой, уникальная система профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное совершенствование, используемых для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений [3].

Ключевые компетенции включают комплекс знаний, умений, методов обучения, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель.

Благодаря стандартным компетенциям происходит традиционное функционирование личности или ее организация, ключевые способствуют их конкурентоспособности в условиях рыночных отношений в системе образования, а ведущие компетенции – это те, которые содействуют творческому процессу на основе инновационности, креативности, динамичности и диалогичности [1].

Обобщая данные исследования, можно выделить существенные признаки ключевых компетенций:

– ключевые компетенции представляют собой универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов);

– ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества;

– ключевые компетенции позволяют человеку достигать результатов в проблемных ситуациях,

самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, для которых нет полного комплекта наработанных средств;

– определение и набор ключевых компетенций осуществляется на основе социологических исследований и общественного обсуждения и зависит от того, какие способности и качества человека являются востребованными в данное время в данном обществе;

– нормативную базу для отбора ключевых компетенций составляют основные принципы прав человека и демократические ценности;

– компетенции проявляются и приобретаются человеком в деятельности, имеющей для него ценность.

Формирование ключевых компетенций происходит только в деятельности, требующей непосредственной активности личности в процессе собственного образования.

Анализируя требования нового стандарта, современному учителю необходимо не только хорошо знать предметы и методику их преподавания, но и на научной основе организовать свой труд, владея современными методиками и технологиями. Это в свою очередь предполагает «переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности, воспитание культурного мышления, овладения методологией науки, предполагающей подготовку специалиста, способного творчески находить пути решения в своей профессиональной сфере» [3].

В связи с этим, среди ключевых компетенций, как самостоятельную, можно выделить педагогический артистизм, представляющий собой высший этап профессиональной деятельности. Учитель-артист – это, прежде всего, высококомпетентный специалист, способный к поисково-творческой деятельности, формирующей уникальный педагогический почерк, стремящийся к совершенствованию, модернизации, педагогической инноватике и придающий особый характер профессиональной деятельности.

Значимость сформированного педагогического артистизма как ключевой компетенции заключается в успешности при овладении всеми другими компетенциями (общекультурная, коммуникативная, рефлексивная, информационная, ценностно-смысловая, компетенции личностного

самосовершенствования). Педагогический артистизм как ключевая компетенция является необходимым условием общего развития личности будущего учителя, нацеленного на осознание студентами-выпускниками самого процесса обучения с активным образованием его результатов и в дальнейшем их применением на практике.

Педагогический артистизм как ключевая компетенция, подразумевает знания, умения, способы взаимодействия с окружающими, навыки работы с группой, коллективом, свободное владение различными социальными ролями на высоком профессиональном уровне.

Педагогический артистизм является сложным сплавом духовных и физических качеств, помогающих найти контакт с учениками, получить определенный аванс детского доверия и затем действовать, учитывая все обстоятельства данного урока. Артистичный учитель своей личностью одухотворяет содержание и организацию учебно-воспитательного процесса. Это самобытный педагог со своим неповторимым внутренним миром, который становится обаятельным и притягивающим к себе в состоянии вдохновенной передачи знаний и своего отношения к ним, проявляющийся в наборе педагогических приемов и средств для своей ежедневной деятельности. А отсюда и основная задача артистичного учителя – оказать на учеников эмоциональное воздействие, вызвать в душах отклик, определенные переживания, без которых осложняется глубинное восприятие жизни и ее понимание; утвердить веру в себя в сознании и сердцах ребят, вызвать впечатление своим отношением, чувствами, заставить играть воображение, ярче выразить себя, донести до учеников свои мысли и чувства.

Благодаря сформированности педагогического артистизма как ключевой компетенции у учителя появляется умение воздействовать на внимание учеников и поддерживать устойчивый интерес к содержанию образования, активизируется способность выявлять и демонстрировать свои мировоззренческие установки, стимулируется развитие чувственной сферы и способность сочетать логическое и эмоциональное в своем внутреннем мире и действиях

Кроме того, в результате воздействия артистичного учителя у учеников формируется

мотивационно-ценностное отношение к процессу обучения, появляется чувство свободы и раскованности, расположенности к собеседнику, исчезает нервозность в ожидании вызова, а также облегчается восприятие и принятие чужого опыта, возрастает способность подняться выше по уровню разрешаемых интеллектуальных трудностей.

Таким образом, на основе анализа государственных документов, педагогической литературы необходимо выделить основные характеристики педагогического артистизма как ключевой компетенции:

– педагогический артистизм является «метаязыковой» ключевой компетенцией, т.е. носит общий характер, выходит за рамки отдельных образовательных областей, учебных дисциплин, и лишь в ходе разработки содержания, технологий обучения конкретизируется в программе и учебном материале;

– педагогический артистизм является выражением личностных характеристик человека, средством преодоления социальной отчужденности;

– педагогический артистизм способствует практической подготовленности будущих учителей в отношении к реальным объектам действительности;

– педагогический артистизм способствует становлению общения как одной из важнейших сфер жизнедеятельности будущего учителя;

– педагогический артистизм является фактором содержательного расширения духовности и культуры личности.

Библиографический список

1. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tltsu.ru8080/razum.tltsu.ru/publectures/Lecture_06.html
2. Медведев, Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt6591>
3. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 55

Секция 2. Реализация нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в системе ДПО

УДК 378.1

О. В. Викулина, Т. М. Татарина

Познавательные потребности юристов в системе непрерывного образования

В статье анализируются познавательные потребности юристов в системе непрерывного образования на основе анкетирования специалистов юридического профиля разных специализаций, а также их влияние на особенности дополнительного профессионального образования юристов в России

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, юрист, юриспруденция, познавательная потребность

O. V. Vikulina, T. M. Tartarina

Lawyers cognitive needs in continuing education

The article analyses learners' needs of Russian lawyers from the perspective of lifelong learning and their influence on continuing legal education. The analysis is based on a questionnaire survey developed for lawyers of different specializations.

Key words: Lifelong learning, continuing professional education, law, legal education, learners' needs, needs analysis

Современное общество находится в состоянии непрерывного развития. Общественные отношения, правовое регулирование которых осуществляется действующим в стране законодательством, также постоянно меняются. Поскольку контроль такого регулирования возложен на юристов, специалисты юридического профиля не могут не развиваться одновременно с предметом своей деятельности. Они обязаны повышать квалификацию, развивать новые умения и навыки, достигать более высокого уровня профессиональной грамотности, чтобы качественно выполнять свою работу.

Образование юриста не может сегодня быть величиной неизменной. Юристу-профессионалу приходится учиться всю жизнь. Помочь ему в этом могут как программы дополнительного профессионального образования, так и занятия самообразованием.

Согласно Федеральному Закону «Об Образовании в Российской Федерации», государственная политика в сфере образования должна быть направлена «на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Государство стремится «обеспечить право каждого гражданина на образование в течение всей жизни», независимо от возраста. Таким образом, непрерывное образование, дающее возможность обучаться и развиваться каждому гражданину независимо от возраста и рода деятельности, становится приоритетным.

Термин «непрерывное образование» сегодня используется для обозначения различных понятий. Под непрерывным образованием понимают образование взрослых, внешкольное образование детей, повышение квалификации специалистов, обучение пенсионеров, разнообразные формы образовательной деятельности студентов и др. Нередко разные трактовки данного понятия частично совпадают, дублируют друг друга.

В данной статье предполагается, что «непрерывное образование» в любой из трактовок сводится к одной общей цели – *всестороннему развитию личности* на протяжении всей жизни. На это направлено обучение в России в рамках основной образовательной системы по линии школа-вуз-

аспирантура-докторантура. К этому же стремятся и дополнительные образовательные программы. Федеральный Закон «Об Образовании» гласит: «Система образования создает условия для *непрерывного образования* посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования». В качестве ведущих принципов регулирования отношений в сфере образования Законом провозглашаются создание условий для *самореализации* каждого человека, *свободное развитие его способностей*, *свободное развитие личности*.

В современном мире «именно система образования выполняет функции окультуривания сознания, воспитания духовности, развития способностей цивилизованного воздействия с природой» [2; 284]. Образование сегодня не должно ограничиваться накоплением знаний и развитием навыков. Современное непрерывное образование стремится быть *ценностно-ориентированным*. В становлении ценностно-ориентированного образования школы и иные образовательные институты «играют важную роль, помогая юным, взрослым и пожилым членам общества понимать окружающий мир, принимать сознательные жизненные решения, основанные на владении информацией, нести ответственность за совершаемые действия и развивать чувство персональной и социальной ответственности как основы такой жизни, в которой они смогут осознать и оценить меру ответственности в различных вопросах личных и общественных взаимоотношений, морали и этики» [3; 2].

Важно также отметить, что непрерывное образование призвано воспитывать в человеке *желание учиться на протяжении всей жизни*. В Законе «Об Образовании» отмечается важность «формирования у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни». Обучение по любой образовательной программе рано или поздно заканчивается. В постоянно меняющемся мире человеку важно быть готовым к самостоятельному поиску новых способов

получения знаний, формирования навыков, развития личностных и профессиональных качеств, повышения уровня собственной культуры.

Кроме того, непрерывное образование включает в себя образование профессиональное. Так как общество является открытой системой, оно не может не меняться. В свою очередь, развивающееся общество требует профессионального роста и развития специалистов. Закон «Об Образовании» гласит: «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды». Государством предусмотрено профессиональное развитие специалистов посредством прохождения ими обучения по дополнительным образовательным программам.

Специалисты также могут заниматься самообразованием, самостоятельно повышая уровень своей профессиональной компетентности.

Итак, непрерывное образование ориентировано на обучение и всестороннее развитие личности в течение всей жизни, повышение уровня культуры обучающихся, развитие учебной мотивации и стремления к самообразованию и постоянное профессиональное совершенствование.

Государством законодательно предусмотрено повышение уровня профессионализма работников. При разработке программ дополнительного профессионального образования юристов важно учитывать желания всех сторон, заинтересованных в результате [4; 59]. Это и работодатели, качество работы которых напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки юристов, и сами работники, чья каждодневная деятельность тесно связана с их уровнем образования, и государство, оказывающее воздействие на общественные отношения через посредничество юристов и нередко являющееся спонсором осуществления образовательного процесса по программам ДПО.

Для того чтобы определить, каким должно быть дополнительное профессиональное образование юристов, какие компетенции оно должно развивать у специалиста, необходимо

провести анализ познавательных потребностей потенциальных учащихся [4; 60]. Такой анализ поможет выявить те знания, умения и навыки, которые необходимы юристам для выполнения профессиональных обязанностей, но которыми они пока не обладают.

С целью сбора информации об образовательных потребностях специалистов юридического осенью 2013 года было проведено анкетирование юристов разных возрастов и профессий [1]. В анонимном опросе приняли участие 38 выпускников юридических факультетов вузов, работающих в качестве следователей, юрисконсультов, сотрудников юридических отделов предприятий, секретарей судебного заседания, специалистов по сопровождению сделок с недвижимостью и др. Респонденты получили дипломы о высшем юридическом образовании в период с 1997 по 2013 гг. и представляют разные поколения юристов, ведущих активную профессиональную деятельность.

Анкетирование показало, что 56% опрошенных удовлетворены уровнем образования, полученного в вузе, и считают его достаточно высоким. 44% респондентов говорят о недостаточно высоком образовательном уровне. При этом 94% участников опроса отмечают, что вуз не дал им всех тех знаний, умений и навыков, которые должен был дать.

Полученные ответы указывают на то, что многие юристы нуждаются в обучении в рамках дополнительных образовательных программ уже непосредственно после окончания вуза. У специалистов должна быть возможность выбора дополнительных курсов, ориентированных на ликвидацию пробелов в некоторых областях знаний, а также на более углубленное их изучение.

Юристы также отмечают, что многие из них нуждаются в глубоком знании сразу нескольких отраслей права: 67% опрошенных указывают на четыре отрасли (и более), 28% отмечают три отрасли. Респонденты также замечают, что, помимо юриспруденции, им требуются знания и умения из областей делопроизводства (72%), экономики (50%), налогообложения (44%), психологии (23%). Называются также такие сферы, как социальное обеспечение, торфообразование, электроэнергетика, информатика, иностранный язык, медицина и другие. 33% опрошенных говорят о

недостаточной теоретической проработке ряда отраслей права в вузе, на слабое знание законодательства, особенно если речь идет о комплексных и неосновных отраслях права.

Подобные образовательные потребности юристов вынуждают их искать способы получения новых знаний и развития умений. 67% участников опроса учатся (или учились) на курсах и семинарах, организованных работодателем, получают (получили) второе высшее образование, посещают (посещали) коммерческие курсы и т.д. Перечень изучаемых предметов включает экономику и бухгалтерский учет, делопроизводство, электроэнергетику, английский язык, налогообложение, искусство коммуникации, ораторское мастерство, правовое регулирование сделок с недвижимостью и др.

Данные, полученные в ходе опроса, говорят о том, что образование юриста должно быть междисциплинарным. Те области знания, которые не охватываются высшим образованием в вузе, но нужны юристам отдельных специализаций и профессий, должны быть доступны им в рамках дополнительного профессионального образования. В противном случае, юридическое образование некоторых специалистов будет неполным, что лишит последних возможности качественно выполнять свои профессиональные обязанности.

Благодаря проведенному анкетированию также удалось выяснить, что многим специалистам юридического профиля не хватает опыта практической работы. Знание правовой практики, умение находить судебные решения по конкретным делам и применять их при анализе юридических фактов – обязательное требование для юристов всех специализаций. 56% опрошенных отмечают недостаток практической работы во время учебы в вузе. Многие выпускники юридических факультетов незнакомы с распространенными правовыми процедурами, не умеют правильно составлять исковые заявления, ходатайства, договоры и иные документы.

Недостаток практического опыта юристов можно также ликвидировать посредством организации обучения в рамках дополнительных обучающих программ, особенно когда речь идет о работе со специализированными правовыми вопросами и междисциплинарными сферами. Включение детального анализа правовой практики в изучаемой сфере может помочь

заполнить имеющиеся пробелы в образовании. По данным, полученным в ходе опроса, на данный момент юристам приходится самостоятельно решать проблему, связанную с недостатком опыта практической деятельности, профессиональных знаний. Участники отмечают, что самостоятельно изучают правовую практику (78%), законодательство (83%), прибегая к самообразованию.

Самообразованием занимаются 95% опрошенных юристов. Столь высокая цифра не говорит о том, что уровень юридического образования в российских вузах является недостаточно высоким или что в стране слишком мало дополнительных образовательных программ, поэтому специалистам не остается ничего, кроме самообразования. Работа юриста немыслима без самообразования. Законодательство стремительно меняется, а юридическая практика ежедневно пополняется новыми судебными решениями, поэтому юрист обязан быть начеку, чтобы оставаться в курсе происходящего. Однако современные грамотно составленные образовательные программы ДПО могли бы снять часть образовательной нагрузки с плеч юристов.

В настоящее время основным источником получения профессиональной информации юристы называют Интернет (89%). Многие также обращаются за советом к коллегам (78%) и прибегают к использованию правовых баз (45%). Некоторые консультируются с сотрудниками госорганов (15%) и читают юридическую прессу (4%).

Юристы отмечают, что их профессия требует наличия у специалиста определенных личностных качеств. Важными чертами характера опрошенные считают дисциплинированность (61%), стрессоустойчивость (50%), любовь и интерес к профессии (44%), ответственность (38%), трудолюбие (33%), терпение и настойчивость (29%), доброжелательность (22%), нравственность (22%).

Будучи ценностно-ориентированным дополнительное образование могло бы не только научить юриста грамотно выполнять трудовые функции, но и помочь ему развить в себе вышеупомянутые качества, что поспособствовало бы воспитанию многогранной целостной личности специалиста.

Таким образом, опрос специалистов юридического профиля показал, что профессия юриста является междисциплинарной, практико-направленной, личностно-ориентированной. Род деятельности требует от правоведа постоянного повышения образовательного уровня посредством обучения в рамках дополнительных образовательных программ и самообразования.

Дополнительное профессиональное образование юристов должно включать программы, нацеленные на изучение не только разных отраслей юриспруденции, но и других дисциплин, необходимых юристам той или иной специализации. Кроме того, оно должно охватывать не только теорию, но и правовую практику. Важно также, чтобы такое образование стремилось к воспитанию у юристов общечеловеческих ценностей, правовой культуры, требуемых профессией качеств характера. Дополнительное образование должно мотивировать специалистов юридического профиля к обучению и развитию в течение всей

жизни, к постоянным занятиям самообразованием, к целенаправленному развитию собственной личности.

Библиографический список

1. Викулина, О.В. Образовательные потребности юриста в системе непрерывного образования. // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: сб. науч. ст. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – С. 79–83.
2. Громкова, М.Т. Синергетические подходы в современном образовании. // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281–293.
3. Aspin, D., Chapman, J., Values Education and Lifelong Learning. Principles, Policies, Programmes. Dordrecht: Springer, 2007.
4. Hutchinson, T., Waters, A., English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 2007.

УДК 378. 147.88

Т. И. Тарабарина

Обучение педагогическому проектированию как условие повышения профессиональной компетентности педагогов

Профессионализм педагога сегодня определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию педагогического процесса. Однако опыт практической работы демонстрирует значительные затруднения воспитателей в создании педагогических проектов. Помочь педагогу овладеть новым педагогическим мышлением, готовностью к решению сложных задач в системе образования, к повышению своей педагогической компетентности и мастерства призвана система дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: *Профессиональная компетентность, проект, проектирование, педагогическое проектирование, дополнительное профессиональное образование.*

T. I. Tarabarina

Training in pedagogical project development as condition of increase of teacher's professional competence

The article proves that the professionalism of the teacher is defined today by his ability to diagnostics, forecasting and modeling of pedagogical process. However experiment of practical work shows considerable difficulties of tutors in creation of pedagogical projects. To help the teacher to seize new pedagogical thinking, readiness for the solution of complex challenges in an education system, the system of additional professional education is called for increase of the pedagogical competence and skill.

Key words: *Professional competence, project, project development, pedagogical project development, additional professional education.*

Деятельность образовательных учреждений находится в прямой зависимости от кадрового потенциала, поэтому возрастает значимость

дополнительного профессионального образования, которое и создает условия для роста и развития профессиональной

компетентности каждого педагога. Одним из направлений в повышении профессионального мастерства педагогов является проектная деятельность.

Педагогическое проектирование рассматривалось многими исследователями: И.А. Колесниковой, В.Е. Родионовым, В.В. Краевским, М.П. Горчаковой-Сибирской, А.М. Сарановым, В.С. Безруковой, М.Б. Зуйковой, Г.П. Щедровицким и т.д. Однако, несмотря на достаточно продолжительную историю изучения проектной деятельности, до сих пор нет единой точки зрения к определению данного понятия. В самом общем виде педагогическое проектирование – это деятельность, продуктом которой являются проект и программа его внедрения в практику образования, а также результаты, полученные при реализации проекта.

Использование проекта в дошкольной образовательной практике рассматривается как педагогическая инновация, так как в основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога и детей над определённой практической проблемой (темой) [1; 10].

Проектная деятельность, основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, в конечном итоге, способствует развитию профессиональной компетентности педагогов.

Проблема определения структурных компонентов профессиональной компетентности педагога и их содержания уже длительное время является объектом обсуждения психологов и педагогов. В последние годы понятия «компетенции», «компетентность» активно осваиваются отечественной педагогикой: В.И. Байденко, А.С. Белкин, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев, В.Г. Пищулин, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, СБ. Шишов и др. Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально-важных качеств, их формирования и оценки.

С.А. Дружилов предлагает следующее определение данного понятия. Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и

способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) [2:10].

Помочь педагогу овладеть новым педагогическим мышлением, готовностью к решению сложных задач в системе образования, к повышению своей педагогической компетентности и мастерства призвана система дополнительного профессионального образования (ДПО) [3].

В данной статье представлены материалы, показывающие влияние обучения педагогическому проектированию слушателей факультета ДПО (педагогов дошкольных образовательных учреждений) на повышение их профессиональной компетентности.

Проведение исследовательской работы осуществлялось с группой слушателей – воспитателей детских садов, и включало три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе проведена диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов. С этой целью использована анкета, включающая вопросы по четырем компонентам профессиональной компетентности педагога, разработанная С.А. Дружиловым. Для качественной оценки профессиональной компетентности педагогов в соответствии с компонентами, предложенными автором, нами были выделены соответствующие критерии: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный, рефлексивный.

Анализ данных показал: коммуникативный компонент у всех слушателей – педагогов ДПО (15 человек) сформирован на среднем и высоком уровне; мотивационно-волевой, функциональный, рефлексивный компоненты у некоторых педагогов сформированы недостаточно. Результаты распределились следующим образом: у 20% педагогов (3 человека) по всем компонентам уровень профессиональной компетентности сформирован на высоком уровне, у 53% педагогов (8 человек) – на среднем уровне, у 27% педагогов (4 человека) – на низком уровне (это педагоги, имеющие стаж работы до пяти лет).

С целью уточнения содержания курса повышения квалификации «Проектирование воспитательно-образовательного процесса в

ДОУ» была осуществлена диагностика, направленная на определение уровня развития мотивации педагогического проектирования у педагогов МДОУ. Для этого было проведено анкетирование воспитателей на основе методики определения интереса и мотивации проектирования, предложенной Л.Д. Морозовой [4].

Анализ результатов диагностического обследования педагогов по определению интереса и мотивации к педагогическому проектированию показал, что у 40,0% педагогов ярко выраженный интерес и устойчивая мотивация к педагогическому проектированию, 33,3% педагогов характеризуются заинтересованностью к проектной деятельности, 26,7% педагогов не проявляют интереса к педагогическому проектированию. У всех педагогов знания теоретических основ и технологии педагогического проектирования не полные, не осознанные, педагоги испытывают значительные трудности в создании педагогических проектов.

Следует отметить, что вся группа слушателей, принявших участие в эксперименте, испытывала потребность в проектировании и выражала желание овладеть деятельностью педагогического проектирования. Это было учтено в процессе обучения.

На втором этапе на основе результатов диагностического обследования, планировалось обучение использованию педагогического проектирования в дошкольном учреждении. Содержание курса повышения квалификации включало:

- изучение теоретического материала по определению сущности педагогического проектирования как особой области педагогической деятельности;
- изучение и анализ опыта работы других дошкольных учреждений по использованию метода проектирования;
- презентацию проектов.

Обучение осуществлялось в три этапа: теоретический, практический, заключительный.

На первом этапе педагогов познакомили с теоретическими основами проектной деятельности, проанализировали представленный в периодике опыт работы дошкольных учреждений по применению метода проектов в педагогическом процессе, обучили технологии проектирования на концептуальной

стадии проекта и стадии конструирования.

Совместно со слушателями был составлен план мероприятий по внедрению проектной деятельности в педагогический процесс и подобраны наиболее эффективные формы работы с педагогами: семинары, педагогические тренинги, коллективные просмотры презентаций, творческие отчеты проектов, практикумы, консультации, мастер-классы, деловые игры, методические выставки.

Далее под руководством педагога осуществлялась разработка проектов слушателями, а именно определение целей, задач проекта, определение поэтапной модели и плана действий над проектом, анализ условий.

Проектируя процесс сопровождения, учитывались, в первую очередь, индивидуальные характеристики каждого педагога, а также целесообразность использования разных форм обучения: теоретических и практических.

На втором этапе слушателями осуществлялось самостоятельное моделирование, проектирование образовательных проектов, сотрудничество с родителями, общественными организациями и учреждениями. На этом этапе систематизировался и обрабатывался накопленный материал, проходило обобщение опыта работы, вырабатывался общий подход, оформлялись методические рекомендации по организации и развитию проектной деятельности воспитателей, специалистов в условиях ДОУ, осуществлялась подготовка творческих отчетов о реализации проекта.

Деятельность по повышению профессиональной компетентности педагогов с низким и средним уровнем было решено осуществлять на основе их профессиональных интересов. В связи с этим педагоги разделились на творческие объединения, которые работали по следующим направлениям: физическое, коммуникативно-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое развитие. После разделения на творческие микрогруппы педагоги самостоятельно определили тематику будущих проектов (с учетом возрастных и познавательных потребностей детей), отбирали фактический материал для конструирования проектов, проводили педагогическую диагностику детей. К каждому проекту разработан пакет документации, который соответствует общим требованиям и

классификации, что позволяет подробно изучить спектр его характеристик, условия реализации и оценить эффективность результатов.

В период обучения наработаны проекты по различным образовательным областям. К презентации были представлены следующие проекты: «Страна Айболития», «Спорт – это здоровье, сила, красота, смех», «Олимпийская неделя», «От весны до осени» (знакомство с русскими календарными праздниками), «Осень в гости к нам пришла», «Веселая ярмарка», «Азбука движения» и др.

На каждый проект была оформлена соответствующая документация, включающая в себя разработанные перспективные планы, подобранный наглядно-информационный материал, конспекты мероприятий.

На третьем этапе подводились итоги обучения слушателей проектной деятельности (участие в конференциях разного уровня, издание педагогического сборника, представление опыта проектирования образовательной деятельности на сайтах Интернета, публикация статей).

По завершению курсов повышения квалификации, была проведена диагностика умений педагогического проектирования у слушателей. Педагоги, используя балльную систему, дали оценку своим умениям по теоретическому проектированию и процессуальным умениям реализации проекта.

Анализ результатов повторного анкетирования педагогов показал: высокий уровень развития умений педагогического проектирования выявлен у 46,7% педагогов (7 человек), средний уровень – 53,3% (8 педагогов), низкий – 0. Педагоги выполняют проектирование с использованием алгоритмических предписаний, обладают высокой степенью осознанности и результативности проектирования, самостоятельностью, ответственностью за конечный результат и творческой активностью.

Для анализа эффективности проделанной работы на третьем этапе был использован тот же диагностический инструментарий, что и в начале исследования. С целью выявления уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов после окончания обучения была проведена повторная диагностика. Анализ данных показал, что

уровень профессиональной компетентности педагогов ДОУ повысился по сравнению с результатами на начало эксперимента по всем компонентам: 53,3% педагогов (8 человек) имеют высокий уровень профессиональной компетентности; 46,7% (7 человек) – на среднем уровне, из них у одного уровень профессиональной компетентности приближен к высокому. Положительная динамика обусловлена грамотно спланированной работой по обучению педагогическому проектированию слушателей – педагогов ДОУ. Знание основ проектирования изменило подход воспитателей к управлению педагогическим процессом. Деятельность в творческих группах помогла научиться работать в команде. Даже неудачно выполненные проекты способствовали развитию профессионализма. Понимание ошибок создавало мотивацию к повторной деятельности, побуждало к самообразованию. Подобная рефлексия позволила слушателям сформировать адекватную самооценку развивающего пространства и себя в нем.

Таким образом, обучение педагогическому проектированию позволило слушателям активно включиться в интересующие их виды деятельности и реализовать свой творческий потенциал. Вместе с тем, педагоги повысили уровень своей профессиональной компетентности, что проявилось в качественных положительных изменениях ее компонентов.

Библиографический список

1. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика–Синтез, 2008. – 112 с.
2. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. Психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. – Новокузнецк: СО РАО, ИПК – 2005. – (выпуск 8). – С. 26–44.
3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–10.
4. Морозова, Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

М. Г. Угарова

Психолого-педагогическая поддержка педагогов в условиях внедрения новых образовательных стандартов

Педагогические коллективы нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении при переходе на ФГОС. Основными направлениями является работа со смыслами стандартов, по преодолению затруднений и сопротивления инновациям. Наиболее эффективными являются активные формы работы психолога с педагогическим коллективом.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, активные формы работы педагога-психолога, готовность педагогов к инновациям, ценностно-смысловая сфера личности.*

M. G. Ugarova

Psycho-educational support teachers in the implementation of new educational standards

Pedagogical collectives need psychological and educational support during the transition to the GEF. The main directions of work is with meanings standards to overcome the difficulties and resistance to innovation. Are the most effective forms of active work of the psychologist with the teaching staff.

Keywords: *psychological and educational support, active forms of educational psychologist, the willingness of teachers to innovate, value-sense sphere of personality.*

Основной целью работы педагога-психолога в общеобразовательном учреждении является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательном процессе. Однако, происходящие в системе образования изменения требуют от педагога-психолога сопровождения не только обучающихся, но педагогического коллектива.

В этой связи, необходимо определить, какие направления и формы работы педагога-психолога с педагогическим коллективом являются актуальными.

Переход на новые стандарты связан с изменением в деятельности педагога. Основой изменений является понимание педагогами смысла внедряемых стандартов и психологическая готовность скорректировать индивидуальный стиль деятельности.

Следовательно, основным направлением педагога-психолога с педагогическим коллективом становится работа со смыслами внедряемых инноваций в системе образования за счет активных форм работы с педагогическим коллективом образовательного учреждения (далее ОУ).

В 2013г. было проведено анкетирование педагогов ОУ МСО г. Ярославля на выявление уровня готовности к переходу на ФГОС. Для анкетирования была использована анкета О.А. Беляевой, педагога-психолога СОШ №59 г. Ярославля.

По результатам анкетирования педагогов ОУ МСО г. Ярославля определены особенности готовности педагогов к переходу на ФГОС. Выявлено, что, несмотря на высокую самооценку педагогов по таким аспектам, как личностная, мотивационная и технологическая готовность к переходу на ФГОС, следует обратить внимание на выбор педагогами пассивной роли исполнителя поручений администрации. Только 35 % педагогов подтвердили свою готовность к ФГОС. 42 % педагогов уверены, что введение ФГОС положительно скажется на развитии и образовательных результатах обучающихся.

Наибольшие затруднения педагогов связаны с принятием педагогами новых идей ФГОС, понимания и развития у школьников УУД, организации внеурочной деятельности, разработки рабочей программы.

Учителя в ходе опроса показали, что помощь по преодолению педагогических затруднений может быть оказана через открытые мероприятия в технологии системно-деятельностного метода, мастер-классы учителей-новаторов, консультации по разработке рабочих программ в соответствии с новыми ФГОС, новые интересные методические разработки уроков и внеучебных занятий по предмету, методическую помощь в освоении проектной технологии, оценивании.

Отдельной проблемой обозначено понимание смысла внедрения стандартов и

психологической помощи педагогам.

Работа со смыслами стандарта, на наш взгляд должна учитывать следующие основания:

- понимание необходимости изменения работы ОУ с позиций исторического развития государства;
- понимание стандарта как инструмента государственной политики в сфере образования;
- понимание стандарта как средства модернизации системы образования;
- понимание стандарта как средства изменения деятельности ОУ;
- понимание стандарта как возможности изменения индивидуального стиля деятельности педагога;
- понимание необходимости изменения процесса взаимодействия педагогов с обучающимися.

Рассмотрим каждый тезис подробнее.

Изменение государственного строя, кризисы 90-ых годов 20 столетия показали, что российское общество не готово к глобальным и быстрым позитивным изменениям. Апатия, алкоголизация, потеря работы и жизненных ориентиров и другие негативные тенденции развития нашего общества присутствовали в долгое время в глобальных масштабах и не изжиты до настоящего время в нашей стране. Заложенные в стандарте характеристики выпускника, такие как мобильность, мотивированность на творчество и инновационную деятельность, креативность, способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, способность к саморазвитию и личностному самоопределению в дальнейшем создадут платформу российскому обществу для преодоления различных проблем в развитии.

Образовательный стандарт необходимо воспринимать и как инструмент реализации государственной политики в сфере образования. Через систему образования государство сохраняет основные характеристики общественного строя, воспроизводит себя на уровне общества. Поэтому следование стандарту, это согласие с политикой государства. У Российского государства есть цель – стать успешным государством, вернуть себе завоеванные ранее позиции.

Внедрение стандарта связано с модернизацией системы образования. И дело касается не только материально-технического

оснащения, но и модернизации системы оплаты труда (например, перераспределения стимулирующей части (выше у тех, кто работает по стандарту), а так же изменения системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, осмысления содержания стандарта. Важно отметить в связи с этим и еще один актуальный момент, а именно, создание и использование разного уровня мониторингов (от регионального до муниципального), связанных с оценкой качества образования (а достижение планируемых результатов, заявленных в стандарте является одним из оснований оценки качества, в соответствии с законом об образовании РФ).

Что бы соответствовать динамичным изменениям в общественно-экономической жизни страны необходимы изменения деятельности образовательного учреждения. В стандарте четко обозначены условия функционирования образовательных учреждений, появляются новые формы образовательного процесса, формы взаимодействия всех участников образовательного процесса. По сути, у образовательных учреждений появились четкие ориентиры развития на достаточно длительный период времени. Стандарт дает возможность ответить на основные вопросы:

Чему учить? – обновление содержания;

Ради чего учить? – ценности образования;

Как учить? – обновление средств обучения.

Важным моментом является возвращение ОУ воспитательной функции, которая была частично утеряна в 90-е годы 20 в., поскольку отношение педагогов к событиям, процессам, оказывает сильнейшее воздействие на развитие ребенка

Внедрение стандарта это возможность на основе рефлексии собственной деятельности изменить индивидуальный стиль педагогической деятельности. По результатам исследований проведенных в МСО г. Ярославля у педагогов отмечается разрушение структуры совместной деятельности с обучающимися в таких компонентах как целеполагание, контроль, обеспечение обратной связи от учителя к ученику. Кроме того, необходим переход от позиции «Учитель – носитель информации» к позиции «Учитель – активный делатель».

Особенно важным является изменение модели взаимодействия педагогов с

обучающимися, поскольку современные дети имеют определенные особенности в своем развитии. Отмечается смещение норм возрастного развития, увеличение числа детей с мягкой патологией развития, раннее включение детей в цифровое пространство, расширение спектра зависимостей и форм аддитивного поведения.

Российские школьники резко уступают своим сверстникам во многих странах мира в умении работать с информацией и в умении решать практические, социально- и личностно-значимые проблемы: проводить наблюдения, строить на их основе гипотезы, делать выводы и заключения, проверять предположения, в умении «увязывать» с приобретаемой в школе системой знаний свой жизненный опыт.

Необходимо заострить внимание и на профессиональном самоопределении обучающихся. Сейчас отмечается явный перевес профессионального выбора в пользу получения высшего образования. А в учреждениях отмечается обеднение форм и методов профессиональной ориентации.

Учитывая выше изложенное можно сделать вывод, что педагог должен владеть методами индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, а это, в свою очередь, предполагает изменение деятельности педагога и модели его взаимодействия с обучающимися согласно ФГОС.

Эффективнее работа со смыслами внедряемого стандарта проходит через активные формы индивидуальной и групповой деятельности психолога и педагога.

Проведенный опрос показал, что существует необходимость преодоления затруднений педагогов, возникающих при переходе на ФГОС в форме тренинга. Разрабатываемый нами в соавторстве с Ю.Л. Сорокиной (к.пс.н., зав. кафедрой социальной психологии, ИГУМО г. Москва) имеет цель – поиск и освоение способов преодоления сопротивления трудностям внедрения ФГОС и направлен на выявление трудностей в ходе индивидуальной деятельности, а также поиск индивидуальных и групповых ресурсов для преодоления трудностей при переходе на ФГОС. В ходе тренинга возможно оказание индивидуальной психологической помощи педагогам в условиях работы по ФГОС.

Структура программы тренинга может

учитывать потребности в обучении участников группы и содержит компоненты, продолжительность которых может меняться.

На наш взгляд в программе тренинга могут быть использованы: деловые игры, групповые дискуссии, тематические сообщения, индивидуальная работа с заданиями, психогимнастические и релаксационные техники, упражнения на усвоение навыков.

В результате тренинга возможно осознание педагогами трудностей и дефицитов в деятельности, овладение стратегиями преодоления трудностей, развитие личностных качеств педагогов и всего коллектива в целом.

Включение в инновационную деятельность педагогических коллективов увеличивает число запросов педагогов на индивидуальную психологическую помощь. Обобщение опыта работы педагогов-психологов Е.Г. Мирзоян (лицей №86), Н.В. Капустиной (СОШ №12), И.В. Юдиной (Гимназия №2) позволил выделить тематику обращений педагогов. К проблемам, с которыми педагоги обращаются к психологам можно выделить: страх, эмоциональную напряженность и тревожность по поводу неопределенности ситуации и происходящих изменений, низкую мотивацию к работе по ФГОС, отсутствие веры в положительные изменения в системе образования с введением ФГОС, отсутствие практических навыков в рамках профессиональной курсовой подготовки.

Данные проблемы требуют работы психолога по снятию эмоционального напряжения, тревожности через релаксационные методы, способы обучения педагогических работников навыкам саморегуляции, методы активизации ресурсов личности и работы с ценностно-смысловой сферой личности педагога.

Значимым ресурсом для педагогов является общение и обмен опытом с коллегами, возможность творчества в педагогической деятельности, положительная обратная связь от учеников.

Возможно использование не психологических методов активизации педагогического коллектива. Занятия совместным творчеством, напрямую не связанным со ФГОС способствуют расширению социальной компетентности педагога в вопросах режиссуры совместных действий с обучающимися. Позволяют продемонстрировать

педагогам эффективные формы взаимодействия и перераспределения полномочий и обязанностей внутри педагогического коллектива. Эффективность использования данных методов в практике психологов подтверждено опытным путем в ОУ № 58 педагогом-психологом Ю.Г. Барановой.

Таким образом, психологическое сопровождение педагогов при переходе на ФГОС является фактором повышающим

результативность данного процесса.

Перспективными направлениями деятельности педагога-психолога в данном случае является работа с педагогами на расширение и обогащение ценностно-смысловой сферы личности, по преодолению затруднений и сопротивления инновациям.

Достижение максимальных результатов возможно при использовании активных методов в групповой и индивидуальной форме.

Секция 3. Формирование антикоррупционного мировоззрения и стандарта поведения у студентов посредством современной организации учебно-воспитательного процесса в вузе

УДК 376.68

С. И. Моднов

Ограничение коррупционных проявлений в студенческой среде

В статье анализируются причины и условия коррупционных проявлений среди иностранных студентов, предлагаются возможные меры как организационного, так и воспитательного характера по противодействию коррупции.

Ключевые слова: студент – иностранный гражданин, программа противодействия коррупции, мероприятия по адаптации

S. I. Modnov

Limitation of corruptional forms in student's environment

The article analyzes the reasons and conditions of corruption among foreign students. The author offers organizational and educational measures of anti-corruption.

Key words: student – foreign citizen, anti-corruption program, actions of adaptation

За последние несколько лет вследствие известных изменений демографической ситуации в нашей стране и расширения возможностей по экспорту образовательных услуг в Ярославском государственном техническом университете (ЯГТУ), как и во многих других вузах, произошло существенное увеличение контингента студентов, являющихся гражданами иностранных государств, в том числе и республик СНГ.

В соответствии со статьей 78 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» иностранные граждане имеют право на получение как высшего, так и дополнительного профессионального образования в РФ за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета в соответствии с международными договорами

РФ или в рамках установленной Правительством РФ квоты на образование для граждан ряда государств и соотечественников, проживающих за рубежом.

Иностранец имеет также право на получение высшего образования при условии возмещения затрат за счет физических или юридических лиц в соответствии с договорами об оказании тем или иным вузом платных образовательных услуг. Следует отметить, что за последние несколько лет стоимость этих услуг значительно возросла и достигает 100-130 тысяч рублей за год обучения, т.е. становится сопоставимой со стоимостью обучения во многих, пусть и не самых престижных европейских вузах. В первую очередь это относится к плате за обучение по характерным для технического университета сложным

наукоемким направлениям подготовки, связанным с проектированием и обслуживанием производственных процессов и оборудования, информатизацией и компьютерными технологиями.

По этой причине большую часть контингента иностранных студентов составляют граждане республик СНГ, попадающие под действие международных договоров и имеющие возможность получения высшего образования за счет бюджета РФ. Так, в ЯГТУ к настоящему времени обучаются около двухсот граждан республик СНГ, в основном – из региона Центральной Азии. Международный отдел ЯГТУ, который, в частности, занимается вопросами обучения и проживания студентов – иностранных граждан, помимо ряда специфических проблем, связанных с адаптацией иностранцев, их языковой подготовкой, соблюдением миграционного законодательства, сталкивается и с коррупционными проявлениями в этой среде.

Коррупционные проявления ущемляют право на образование, декларированное ст. 5 закона «Об образовании» и подкрепленное государственными гарантиями реализации этого права. Это положение касается как граждан РФ, так и иностранных граждан [3]. Основным международным нормативным документом по вопросам предотвращения коррупции и борьбы с ней является Конвенция ООН против коррупции, которая была принята 9 декабря 2003 г. На сегодняшний день Конвенцию подписали около 140 государств, а ратифицировали и стали участниками около восьмидесяти, включая Россию и большинство республик СНГ.

Такая реакция правительственных структур государств, располагающихся на территории бывшего СССР, не случайна. По данным международной организации Transparency International, проводящий мониторинг проявлений коррупции по разработанному этой организацией индексу восприятия коррупции (ИВК), по уровню коррупции в 2013 г. из 175 обследованных государств Россия находится на 127 месте, а практически все остальные государства СНГ занимают места со 140 (Казахстан) по 168 (Туркменистан и Узбекистан). При всей субъективности, спорности и неоднозначности ИВК, используемого в качестве меры коррупционного состояния общества, приведенные цифры заставляют задуматься.

Слабость институтов гражданского общества и отсутствие устоявшихся традиций демократического управления вообще характерны для стран с «переходной экономикой» [1, 2, 4].

В последние годы в России разработана национальная стратегия противодействия коррупции, которая утверждена Указом Президента РФ от 13 апреля 2010 г. № 460, целью которой является искоренение причин и условий, порождающих коррупцию. Поставленная цель может быть достигнута при решении следующих задач:

- формирование законодательных и организационных основ противодействия коррупции;
- создание условий, затрудняющих возможность коррупционного поведения и обеспечивающих снижение уровня коррупции;
- обеспечение выполнения членами общества норм антикоррупционного поведения.

Одним из важнейших направлений реализации стратегии является активное участие институтов гражданского общества в противодействии коррупции, что нашло дальнейшее подтверждение и в Указе Президента РФ от 13.03.2012 г. № 297 «О национальном плане противодействия коррупции на 2012-2013 годы».

Правительства большинства республик СНГ реагируют на сложившуюся ситуацию и включаются в активное противодействие коррупции. Так, в Таджикистане создано Агентство по государственному финансовому контролю и борьбе с коррупцией, принята стратегия борьбы с коррупцией на период с 2013 по 2020 годы (утверждена Указом Президента Таджикистана от 30.08.2013 г. № 1504). Республика присоединилась к Стамбульскому «Плану действий по борьбе с коррупцией для стран с переходной экономикой», т.е. для стран Восточной Европы и Центральной Азии.

В ряде ведущих университетов Центральной Азии были разработаны собственные антикоррупционные мероприятия. Например, в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева (Казахстан) в 2011 г. создана антикоррупционная комиссия, а Министерство образования Таджикистана с 2009 г. внедрила в ведущих вузах республики антикоррупционную программу для студентов первого курса. Программа включает лекционные и

практические занятия в объеме от 10 до 34 академических часов.

Прибывающие из республик СНГ первокурсники не проходили обучение по упомянутой или аналогичным программам и представляют собой социальную молодежную группу, в которой риск возникновения коррупции наиболее высок.

Традиционно считается [6], что основной источник коррупционных проявлений в сфере «преподаватель – обучаемый» – это преподаватель, требующий некую мзду за получение студентом положительной оценки, или принуждающий студентов к репетиторским занятиям, дополнительным консультациям с оплатой непосредственно преподавателю. Безусловно, такое поведение означает грубейшее нарушение профессиональной этики, а то и свидетельствует о наличии состава уголовного преступления.

Однако, по нашим наблюдениям, одной из основных причин коррупции является не столько вымогательство со стороны преподавателей, сколько нежелание студентов готовиться к занятиям, выполнять учебные задания по расчетам и проектам, стремление «договориться» с преподавателем. К сотрудникам международного отдела нередко обращаются иностранные студенты, как правило, первого курса с просьбами быть посредниками в «переговорах» с тем или иным преподавателем о снижении уровня требуемых знаний при проведении экзамена или зачета, а иногда и с прямыми предложениями передать «благодарность» взамен оценки.

В ЯГТУ разработана комплексная программа курса адаптации для иностранных студентов первого года обучения, которая включает в себя лекционные и практические занятия по следующим разделам:

1. Основные положения миграционного законодательства РФ для иностранных граждан, прибывающих на обучение в РФ (6 час.).

2. Необходимость соблюдения уголовного законодательства, норм поведения и общественного порядка на территории РФ (3 час.).

3. Устав ЯГТУ и правила проживания в студенческом общежитии. Студенческое самоуправление (3 час.).

4. Предупреждение коррупции в сфере образования (4 час.).

5. Правила добровольного медицинского страхования и медицинского обслуживания иностранных граждан (2 час.).

6. Правила пользования городской инфраструктурой (транспорт, торговые центры, предприятия общественного питания и т.д.) (2 час.).

Общая продолжительность обучения по комплексной адаптационной программе составляет 20 часов. Достигнута договоренность с профильными ведомствами о привлечении специалистов для проведения занятий. В результате занятий по антикоррупционной программе ставится задача сформировать у студентов нетерпимое отношение к коррупционным деяниям, побудить в них потребность в гласности и общественном контроле.

Установлено, что феномен коррупции является многоаспектным социальным явлением [5], поэтому при реализации антикоррупционной образовательной программы особенно необходимо учитывать специфику традиций и обычаев народов тех республик, откуда молодые люди приехали на учебу в ЯГТУ. Поэтому международный отдел поддерживает тесные партнерские отношения с национальными диаспорами, созданными в регионе. Такое сотрудничество выражается в приглашении руководителей диаспор для проведения бесед со студентами, особенно первокурсниками, совместной подготовке к участию в культурных и спортивных мероприятиях, организации проведения национальных праздников. Яркими примерами подобного сотрудничества стали организация и совместная встреча общего для жителей ряда центральноазиатских республик праздника Навруз (дня весеннего равноденствия), выступление иностранных студентов ЯГТУ на областном смотре национальных культур в ноябре 2013 г.

Такая программа действий позволяет использовать для борьбы с коррупцией не только юридические нормы, но и традиционные, принятые в данной национальной среде, нравственные стимулы и понятия морали.

Таким образом, стратегия ограничения коррупционных проявлений в среде иностранных студентов должна включать в себя следующие шаги:

1. Выявление возможных причин возникновения коррупции среди иностранных

граждан и предотвращение последствий неправомочных действий.

2. Реализация комплексной программы курса адаптации для иностранных студентов первого года обучения.

3. Анализ факторов, препятствующих успешному усвоению иностранными студентами образовательных программ, мониторинг коррупционно опасных направлений в учебной деятельности студентов.

4. Тесное взаимодействие с представителями национальных диаспор с целью укрепления традиционных для поколения молодых людей морально-нравственных ценностей.

5. Выстраивание воспитательной работы со студентами с учетом вероятных рисков и соблазнов коррупционных проявлений на протяжении всего периода обучения.

Первые достигнутые нами результаты позволяют надеяться, что такая система окажется достаточно эффективным и действенным средством ограничения коррупции в одной из самых сложных для обучения и воспитания социальных групп студентов.

Библиографический список

1. Антикоррупционная политика в современной России: монография. / под ред. А.В. Малько. – Саратов : Изд-во СГАП. 2006. – 239 с.
2. Антикоррупционные документы и инструменты: Международный и национальный опыт борьбы с коррупцией / сост. Б. Демидов. – М.: Прав-Издат. 2004. – 301 с.
3. Максимов, С.В., Эминов, В.Е., Ванцев, В.А. Борьба с коррупционной преступностью / под общ. ред. проф. С.В. Максимова. – М.: Легиста, Полиграф сервис, 2005. – 218 с.
4. Моисеев, В.В., Прокуратов, В.Н. Противодействие коррупции в современной России: монография. – Орел: АПЛИТ, 2012. – 428 с.
5. Шедий, М.В. Коррупция как социальное явление: теоретико-методологические аспекты исследования: монография. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2011. – 180 с.
6. Шилюк, Т.О., Миттельман, К.Г. К вопросу о коррупционных факторах в системе Российского образования // Юридическое образование и наука. – 2011. – № 4. – С. 2–6.

УДК 34.372.8

О. Н. Монахов

Формирование антикоррупционного правосознания курсантов военных вузов: оптимизация процесса

В современных условиях обеспечение безопасности российского государства и общества связано с формированием умений военнослужащих грамотно и компетентно ориентироваться в системе правового регулирования социальных, экономических и политических отношений. Оптимизация правового обучения является условием, способствующим формированию антикоррупционного правосознания.

Ключевые слова: антикоррупционное правосознание, правовое обучение, высшее профессиональное образование, курсанты военных вузов.

O.N. Monahov

Formation of anti-corruption legal consciousness cadets schools: optimization process

Under present-day conditions ensuring of the Russia's state and society security is connected with the formation of servicemen skills to be guided competently in the social, economic and political relations legal regulation system. The legal training optimization is indispensable condition of anti-corruption legal awareness formation.

Key words: anti-corruption legal awareness, legal training, professional education, military college students.

Современное состояние и развитие российского общества на основе демократических принципов построения нового

социального порядка предполагает существенное усиление значимости законности, правовой дисциплины, регламентируемых

социокультурной преемственностью общества.

Основополагающую роль в формировании правовой стабильности и правомерного поведения российских граждан играет возрастание уровня правовой культуры населения. Данные положения нашли свое официальное закрепление в Основах государственной политики в сфере правовой грамотности и правосознания граждан, в которых говорится: «Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надежной защищенности публичных интересов» [6].

В последние годы российская государственно-правовая система уделяет повышенное внимание причинам и условиям появления коррупции, антикоррупционным нормам законодательства, эффективности их реализации и проблемам антикоррупционного воспитания.

Однако, несмотря на принимаемые меры, коррупция продолжает оставаться одной из наиболее острых проблем в России, включая военную организацию. Так главный военный прокурор С.Н. Фридинский указал: «К сожалению, количество преступлений коррупционной направленности увеличивается. В этом году возросло число мошеннических действий с использованием служебного положения, на четверть – присвоений и растрат, не снижается количество других злоупотреблений и фактов взяточничества. Растут суммы ущерба, причиняемого государству [2].

По мнению ряда авторов, совершение военнослужащими типовых коррупционных правонарушений стали возможны потому, что в сознании коррупционеров в нравственной и правовой внутренней борьбе верх одерживают взгляды о том, что допустимо лично для них:

- временно поставить свои личные корыстные интересы выше интересов государства и общества в области обороны страны;
- временно проявить неуважение к закону вообще и к военному праву в частности;
- временно проявить нечестность в отношении

государства и общества;

- нанести некоторый ущерб боеготовности и боеспособности войск;
- пренебречь личным имиджем в глазах сослуживцев, имеющих представление о должной честности и порядочности военнослужащего;
- пойти на подлог служебных документов;
- уйти от ответственности за совершенные коррупционные деяния;
- временно погрязнуть в несправедливости, что зачастую оправдывается коррупционером, самим для себя, неверием в общую справедливость и обилием несправедливости вокруг;
- нанести моральный или косвенный материальный вред военнослужащим [7; 12].

В связи с этим необходимым условием обеспечения безопасности российского государства и общества становится формирование умений военнослужащих грамотно и компетентно ориентироваться в системе правового регулирования социальных, экономических и политических отношений, а также навыков и готовности защищать свои права, действовать в соответствии со своими законными интересами, не нарушая юридических норм.

Перечень мер для профилактики коррупции содержится в ст. 6 Федерального закона от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции». Первой мерой антикоррупционной профилактики названо формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению. Реализация данной меры предполагает повышение роли системы образования в противодействии коррупции.

Так в указе «О Национальной стратегии противодействия коррупции и Национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы» руководители федеральных органов исполнительной власти, иных государственных органов должны были «обеспечить усиление антикоррупционной составляющей при организации профессиональной переподготовки, повышения квалификации или стажировки федеральных государственных служащих» [8]. Одной из основных задач Национальной стратегии противодействия коррупции являлось «обеспечение выполнения членами общества норм антикоррупционного поведения, включая применение в необходимых случаях мер принуждения в соответствии с

законодательными актами Российской Федерации» [8].

Таким образом, одним из методов борьбы с коррупцией является формирование антикоррупционного правосознания посредством разработки соответствующих мер. Их реализация связана с повышением уровня правовой и нравственной культуры, с формированием нетерпимости к коррупционному поведению в рамках обучающих программ высшего образования.

Формирование у курсантов антикоррупционного правосознания является необходимым условием его компетентности и личностного развития, на уровень которой существенное влияние оказывает качество правового обучения.

Вследствие этого в современных условиях в рамках системы правового воспитания военнослужащих первостепенное значение приобретает правовое обучение будущих офицеров.

Необходимость формирования у курсантов антикоррупционного правосознания обусловлена рядом причин, из которых можно выделить наиболее значимые.

Во-первых, появление социального заказа на высокопрофессиональных специалистов с высоким качеством профессиональной и общекультурной подготовки повлияло и на формирование качественно нового содержания правового обучения, опирающегося на принципы демократизации, гуманизации и индивидуализации обучения, а также на поиск путей и средств совершенствования правовой подготовки курсантов.

Во-вторых, большое количество абитуриентов, поступающих в военные вузы, обладают низким и средним уровнем правовой культуры, не стремятся его повышать и не желают заниматься своим правовым самообразованием.

В-третьих, система правовой подготовки будущего офицера представляет собой единство правового обучения и правового воспитания, осуществляемых главным образом в рамках преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

В-четвертых, в настоящее время наблюдается тенденция к сокращению объема гуманитарного образования будущих специалистов, в частности учебной дисциплины

«Правоведение». Данная учебная дисциплина порой сводится к правовому информированию курсантов, что непосредственно сказывается на качестве их правового образования и в итоге на уровне правовой культуры.

Процессу формирования правосознания, правовой культуры и правового воспитания личности во второй половине XX века были посвящены труды С.С. Алексеева, В.Н. Кудрявцева, Д.А. Керимова, В.П. Сальникова, Р.С. Байниязова, С.Н. Кожевникова, Г.А. Голубевой, В.И. Каминской и др. Вопросы правового обучения студентов неюридических вузов и факультетов, обеспечения ее эффективности, методики преподавания правовых дисциплин и правового воспитания рассматривались в публикациях А.П. Глебова, Н.М. Яковлевой, Т.Н. Ивановой, В. Назарова, А.М. Столяренко, В.С. Минеева и др.

Проблемам правового воспитания военнослужащих уделяли внимание отечественные ученые О.В. Дамаскин, В.М. Корякин, А.В. Кудашкин, К.В. Фатеев и др.

На основании анализа литературы по проблемам качества подготовки и образования будущих офицеров, опыта проведения занятий по учебной дисциплине «Правоведение» можно прийти к выводу о том, что в настоящее время освещены вопросы правового обучения и воспитания военнослужащих, в то время как в современных условиях возникла потребность в теоретическом и методологическом обеспечении процесса формирования антикоррупционного правосознания у лиц, проходящих военную службу и обучающихся в военных вузах.

Следует отметить, что в современных условиях существует противоречие между необходимостью формирования антикоррупционного правосознания у курсантов военных вузов в ходе правового обучения и неразработанностью механизмов, способствующих его формированию.

Разработка условий и средств, способствующих оптимизации правового обучения курсантов военных вузов и внедрения их в учебно-воспитательный процесс позволит повысить уровень правовой культуры и обеспечить формирование антикоррупционного правосознания.

Антикоррупционное правосознание является видом правосознания, которое формируется в

процессе функционирования и развития современного общества у отдельных индивидов, социальных и профессиональных групп, гражданского общества и государства в целом под воздействием необходимости преодоления коррупционных явлений в обществе, предметно направлено на борьбу с этим социальным явлением правовыми средствами и методами [5; 64]. С точки зрения особенностей восприятия права в правосознании выделяются два его основных уровня – это правовая психология и правовая идеология.

Правовая психология – это такой уровень восприятия права, который основан на чувствах, эмоциях, переживаниях. На такое восприятие права влияют привычки, традиции, предрассудки, убеждения, свойственные отдельным социальным группам.

Правосознание выступает как один из важных идеологических факторов, который влияет на процесс формирования права в обществе, поскольку известно, что право не может быть выше уровня развития культуры общества, его правосознания. Всякое действующее право несет в себе основные представления о праве, которые сложились в данном обществе [4; 14].

В структуре правосознания, кроме идеологии и психологии, выделяются другие уровни – обыденное, профессиональное, научное правосознание.

По мнению Е.С. Носаковой, необходимо выделить меры по формированию антикоррупционного обыденного правосознания и меры по формированию антикоррупционного профессионального правосознания, которые можно реализовывать в рамках учебного процесса и во внеучебной деятельности [5].

По нашему мнению, процесс формирования антикоррупционного профессионального правосознания курсантов военных вузов будет эффективным при реализации следующих условий:

- осуществляются связи между отдельными элементами содержания гуманитарных дисциплин с учетом специфики и основных видов деятельности офицерских кадров;
- направленность гуманитарных дисциплин на формирование нетерпимости к продажности и коррупции во всех их проявлениях
- обеспечивается информирование курсантов о невозможности использования коррупционных

схем для решения проблем, возникающих в рамках процессе военной службы.

Для реализации первых двух условий в рамках учебного процесса необходимо внести изменения в содержание гуманитарных и социально-экономических учебных дисциплин, рассматривая в них такие вопросы, как понятие и сущность коррупции как социального явления: исторические, экономические, социально-политические и духовно-нравственные корни коррупции.

Это предусматривает качественные перемены во всех составляющих элементах учебного процесса и прежде в таких основных его звеньях, как подготовка курсантов во время занятий, многогранная служебная деятельность, учебно-воспитательная деятельность.

В связи с вышесказанным появляется необходимость усиления роли кафедр гуманитарных и социально-экономических дисциплин в осуществлении ими функций по управлению процессом формирования антикоррупционного правосознания курсантов.

Как известно, в правовом обучении курсантов решающая роль принадлежит такой учебной дисциплине, как «Правоведение». В то же время в формировании антикоррупционного правосознания курсантов определенную роль играют и другие гуманитарные и социально-экономические науки.

Особое место в формировании антикоррупционного правосознания курсантов занимает изучение истории России с её многочисленными нравственными и военно-психологическими примерами. Основываясь на историческом материале, можно показать, что в современных условиях данная социальная, политическая и правовая проблема стала проявлять себя в более устрашающих формах. Поэтому при формировании государственной антикоррупционной политики следует учитывать, прежде всего, исторический опыт России по противодействию коррупции. Выявление причин возникновения этого социального явления и осознание социального вреда, несомненно, будут способствовать целенаправленному формированию негативного отношения к коррупции, навыкам антикоррупционного поведения и становлению приоритетов правовой культуры. Многие общественно-политические деятели, политологи и юристы-практики солидарны в том, что

«...идеальной и эффективной антикоррупционной стратегией должна стать система обновления общества в укреплении морали и высоких духовных ценностей. На пути к искоренению коррупции необходимо идти через правовую социализацию к новому уровню политической культуры граждан» [1].

Определенные возможности для формирования антикоррупционного правосознания курсантов предоставляет изучение ими экономики. Анализ экономических процессов, проходящих в России, говорит о необходимости развития нашей экономики с учетом прозрачности механизмов управления предприятиями, организациями и учреждениями, устранения бюрократических барьеров в рыночном механизме. Понимание событий и процессов, проходящих в российской экономике, задач ее модернизации в соответствии с национальными интересами, места и роли в этом процессе армии и военно-промышленного комплекса способствует формированию убежденности в необходимости защиты Отечества в современных условиях, противодействия коррупционным проявлениям.

Следует сказать о психологии и педагогике. На занятиях по психологии и педагогике необходимо вооружить курсантов знаниями, умениями и навыками, необходимыми для антикоррупционного воспитания подчиненных. Как отмечает В.М. Корякин: «Задача антикоррупционного воспитания состоит в осуществлении такого воздействия на сознание военнослужащего, при котором убеждение в нецелесообразности коррупционного поведения превращается в устойчивую моральную парадигму. Эта задача направлена на создание и поддержание представления военнослужащих о нецелесообразности (следовательно, аморальности) коррупционной деятельности» [3; 239]. Это воспитание должно включать изучение и прогнозирование социально-психологических процессов в воинских коллективах, профилактику негативных явлений, формирование таких убеждений как нетерпимость военнослужащих к продажности и коррупции во всех их проявлениях, уважение военнослужащих к себе, окружающим и правовым нормам.

В фокусе зрения политологии оказываются такие разные по своему характеру институты, феномены и процессы, как политическая

система, государственный строй, власть и властные отношения, политическое поведение (политическая культура, история политических учений и т.д.). В рамках политологии на основе этих знаний у курсантов формируют представление об особенностях демократии, важности прав и свобод человека и гражданина, непримиримость к нарушению Конституции, законов и других нормативно-правовых актов Российской Федерации.

«Ядро» антикоррупционного правосознания курсантов формируется благодаря воздействию «Правоведения», которая интегрирует знания курсантов о правовых нормах, институтах и отраслях права, закладывает у курсантов различные представления, идеи, мысли, придавая им особый ценностный смысл и значение.

Правовая наука открыта влиянию со стороны других социальных и гуманитарных наук, так и правосознание курсантов подвержено воздействию со стороны всех общественных наук. Это вполне объяснимо, если учесть, что право не может существовать в изоляции, оно тесно переплетается с историей, культурой, сферой экономики, социальными феноменами и т.д. Другие гуманитарные науки, в свою очередь, также претендуют на те или иные сферы правовой культуры, в частности, они оказывают воздействие на ценностную, аксиологическую сторону формирования правосознания курсантов.

Таким образом, «Правоведение» содержательно связано практически со всеми науками об обществе. В этой связи в методологическом концептуальном плане данная учебная дисциплина опирается на философию, конкретнее, на философию права, которая разрабатывает общезначимые, общецивилизационные нормы правомерного поведения, раскрывает наиболее общие закономерности реализации правовых норм.

Изучение «Правоведения» с использованием данных других наук позволяет понять сложные процессы и явления права, функционирования правовых институтов. Все это очень важно для того, чтобы подготовить курсантов к выполнению ими роли граждан своей страны, обладающих высоким уровнем антикоррупционного правосознания.

В целом изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин должно

способствовать формированию у курсантов следующих качеств:

- ответственности за выполнение конституционного и воинского долга;
- непримиримости к нарушению Конституции, законов и других нормативно-правовых актов Российской Федерации;
- убежденности в неотвратимости наказания, соответствующего тяжести содеянного;
- нетерпимости военнослужащих к продажности и коррупции во всех их проявлениях;
- уважение военнослужащих к себе, окружающим и правовым нормам.

Организация учебной деятельности курсанта только тогда даёт высокие результаты, когда строится с учётом интересов его личности, и направлена на её саморазвитие, самосовершенствование и самоуправление. Данное положение необходимо учитывать при формировании антикоррупционного правосознания. В нашем случае формирование антикоррупционного правосознания курсантов следует рассматривать и как управление процессом правового обучения, и как создание условий для его осуществления, и как организацию воспитательных отношений, и как становление и развитие личности.

Информирование курсантов о невозможности использования коррупционных схем для решения проблем, возникающих в рамках процессе военной службы, предполагает изучение нормативных правовых актов Российской Федерации, регламентирующих способы и средства противодействия коррупции в органах государственного управления, в том числе и органах военного управления. Занятия в рамках «Правоведения» должны способствовать формированию практических навыков противодействия коррупции в Вооруженных Силах Российской Федерации. Таким образом, правовое обучение курсантов должно иметь своей задачей ставить формирование у них объема необходимых знаний, навыков и умений, которые способствовали бы противодействию

коррупционным отношениям в Вооруженных силах Российской Федерации.

Библиографический список

1. Буш, М.Ю. Актуальные проблемы антикоррупционной политики в современной России // Государственное и муниципальное управление: ученые записки СКАГС. – М., 2006. – № 3/4. – С. 155–162.
2. Интервью заместителя Генерального прокурора Российской Федерации – Главного военного прокурора Сергея Фридинского «Российской газете» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.genproc.gov.ru/smi/interview_and_appearances/interview/82909/ (дата обращения 17.12.2013).
3. Корякин, В.М. Военно-социальная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: вопросы теории и практики. – М., 2004.
4. Мельников, В.Ю. Правосознание и правовое воспитание личности в демократическом, правовом государстве. // Культура: управление, экономика, право. – 2012. – № 3. – С. 11–17.
5. Носакова, Е.С. Роль системы образования в формировании антикоррупционного правосознания обучающихся // Юридический мир. – 2012. – № 4. – С. 63–65.
6. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. Президентом РФ 28 апреля 2011 г. Пр-1168 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/11139> (дата обращения 17.12.2013).
7. Сандригайло, С.Л. Проблемы и пути развития антикоррупционного правосознания военнослужащих // Юридическая психология. – 2012. – № 4. – С.11–13.
8. Указ Президента РФ от 13 апреля 2010 г. № 460 «О Национальной стратегии противодействия коррупции и Национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.kremlin.ru/ref_notes/566 (дата обращения 17.12.2013).

В. Г. Морозин, В. А. Мазилев

Коррупция: психодиагностика и профилактика

Необходимо исследование психологической основы коррупционного поведения. В статье представлены принципы и методы психологического противодействия коррупции и борьбы с коррупционной преступностью, опирающихся на законы социального поведения человека. Описаны методы психодиагностики, которую можно использовать для прогнозирования потенциальной коррупции и подходы к организации профилактики коррупционного поведения.

Ключевые слова: коррупционная психодиагностика, антикоррупционная психопрофилактика, ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ), общественная подструктура ЦПСЛ, родовая подструктура ЦПСЛ, лично значимая ценность, коррупционно опасная ценность, коррупционно безопасная ценность, общественный коррупционный профиль, родового коррупционный профиль.

V. G. Morogin, V. A. Mazilov

Corruption: psychodiagnostics and prevention

It is necessary to study the psychological basis of corruptional behavior. The paper presents the principles and methods of psychological anti-corruption and anti-corruption crimes, based on the laws of human social behavior. Psychodiagnostic methods are described that can be used to predict the potential corruption and approaches to the prevention of corrupt behavior.

Keywords: corruption psychodiagnosis, anticorruption psychoprophylaxis, value-need sphere of personality, public substructure, generic substructure, personally meaningful value, corrupt dangerous value corrupt safe value, public corruption profile, generic profile corruption.

Формирование антикоррупционного мировоззрения и стандарта поведения у студентов посредством современной организации учебно-воспитательного процесса в вузе, что формулируется как направление для обсуждения на настоящей конференции, возможно только в том случае, если будут выявлены психологические механизмы и психологические условия коррупционного поведения.

Настоящая статья посвящена обсуждению важнейших для данной темы вопросов о возможной психологической диагностике и превентивной профилактике коррупционного поведения. В современном обществе накопилось множество проблем, обусловленных неэффективным государственным управлением, злоупотреблениями чиновников и должностных лиц, народных избранников, общественных деятелей. В целом этот проблемный комплекс обозначается термином «коррупция». Само понятие (от латинского *corruptio* – порча, подкуп) означает преступление, заключающееся в прямом использовании должностным лицом прав, предоставленных ему по должности, в целях личного обогащения; коррупцией

называют также подкуп должностных лиц, их продажность.

В документах ООН коррупция определяется как «злоупотребление государственной властью для получения выгоды в личных целях». А согласно федеральному закону Российской Федерации под коррупцией понимается «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или третьих лиц, либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а также совершение таких деяний от имени или в интересах юридического лица».

Оба определения имеют свои недостатки. В первом случае дефиниция коррупции чересчур обширна в части, касающейся субъекта коррупционного преступления. Во втором – определение не является исчерпывающим,

поскольку дается через перечисление общественно опасных деяний. Кроме того, в обоих определениях фиксируется только фактическая сторона коррупционного поведения и полностью игнорируются его побудительные причины. В самом общем виде можно согласиться с определением коррупции как злоупотреблением властью должностным лицом для получения выгоды в личных целях.

Разрастание масштабов коррупции представляет серьезную угрозу безопасности страны. Проникая во все сферы жизни общества и государства, коррупция постепенно разрушает систему сложившихся взаимоотношений, определяющих нормальное их функционирование, затрудняет развитие страны, обостряет социальные проблемы.

Коррупция не является исключительно российским явлением, она есть и в развивающихся, и в экономически развитых странах, однако согласно мировому рейтингу уровня коррупции, ежегодно составляемому международной неправительственной организацией Transparency International, из крупнейших экономик мира Россия является наиболее коррумпированной. В 2011 году по показателям «коррупционной чистоты» Российская Федерация с индексом 2,4 занимала 143-е место среди 183 стран. Несмотря на некоторое улучшение своего положения в сравнении с 2010 годом (поднялась на 11 позиций), Россия по-прежнему находится на уровне «проблемных» государств. Соседями Российской Федерации по коррупционному рейтингу являются такие страны как Азербайджан, Коморские острова, Мавритания, Нигерия, Восточный Тимор, Того и Уганда. Индия занимает в этом списке 95-ю строчку (3,1), Китай – 75-ю (3,6). Наименее коррумпированной страной мира составители рейтинга сочли Новую Зеландию (9,5), следом идут Финляндия (9,4) и Дания (9,4). Последние строчки в рейтинге заняли Афганистан (1,5), Мьянма (1,5), Северная Корея (1,5) и Сомали (1). Современные исследователи этого феномена считают, что полностью коррупцию преодолеть невозможно – это непереносимый атрибут любого общества, поэтому она относится к категории неискоренимых явлений. Но это не значит, что борьба с коррупцией – «сизифов» труд; для устойчивого развития общества необходимо снижать количество коррупционных

преступлений всеми возможными средствами.

В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» коррупция позиционируется как одна из основных угроз национальной безопасности России. С 2008 года федеральная власть предпринимает активные меры по борьбе с коррупцией, основу которых составляют такие нормативно-правовые документы как Федеральный закон «О противодействии коррупции», Указ Президента РФ «О мерах по противодействию коррупции», Национальный план противодействия коррупции.

Коррупция – сложное социальное явление, обладающее сильным «иммунитетом» к традиционным методам борьбы с ней. По-видимому, это более широкое понятие, чем коррупционная преступность, составляющая ядро коррупции и позволяющая отслеживать основные тенденции ее количественных и качественных изменений. Поэтому сферу коррупционных проявлений можно разделить на коррупционную преступность и иные деяния, имеющие коррупционный характер.

По итогам 2010 года правоохранительным органам удалось пресечь более 31 тысячи коррупционных преступлений, из них около 10 тысяч – факты взяточничества. В этом году получателей взяток, чья деятельность представляет наибольшую опасность, выявлено уже почти в два раза больше, чем взяткодателей – 6,3 тысячи против 3,3 тысяч.

Данные опроса населения трудоспособного возраста, проведенные агентством Profi Online Research, свидетельствуют, что 60% населения когда-либо давали взятку. 70% не доверяют данным, которые чиновники обнародовали в декларациях о доходах и имуществе. По мнению населения наиболее коррумпированными сферами деятельности являются государственная служба (65% опрошенных) и юриспруденция (47%). Высок уровень коррумпированности работников науки и образования (41%), медицины (39%), а также СМИ (32%).

Согласно официальным данным органов внутренних дел ущерб от коррупции в России в 2011 году составил 4,7 млрд. руб. Но в этой статистике учтены только выявленные нарушения, фактический же ущерб, по мнению экспертов, значительно выше: официальная статистика и раскрываемость преступлений такого рода не отражает и $\frac{1}{20}$ реального объема

взяточничества и лихоимства. По мнению одного профессора Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации ущерб от коррупции оценивается триллионами рублей в год.

Объективному анализу коррупционных явлений и оценке масштабов коррупции препятствуют сложности, возникающие при выявлении подобных преступлений, поэтому характеристика российской коррупционной преступности должна опираться не столько на зарегистрированные преступные деяния, сколько на анализ их латентности. Хорошо известно, что чем выше уровень должностных лиц, участвующих в совершении коррупционных преступлений, тем ниже их выявляемость. Исследования феномена латентности коррупционной преступности показывают, что основной массив выявляемых коррупционных деяний относится к низовому уровню – 7% от фактически совершенных; о коррупционных преступлениях среднего уровня становится известно лишь в 3% случаев. Максимально латентными остаются коррупционные преступления высшего уровня – их выявляемость не более 0,3%.

Заметной тенденцией развития коррупции является увеличение доли коррупционных преступлений, совершенных в составе организованных групп; отмечается активное формирование коррупционных сетей, в рамках которых чаще всего совершаются коррупционные преступления высшего уровня.

Следует отметить низкую эффективность деятельности оперативных служб по выявлению коррупционных преступлений, в первую очередь совершенных организованными группами. Из почти 50 тысяч предварительно расследованных за 9 месяцев 2011 года преступлений коррупционной направленности такая квалификация дана только 1% преступных посягательств. К подкупу должностных лиц, вовлечению их в свою преступную деятельность стремится большинство лидеров организованных преступных сообществ, которых только на официальном учете состоит более 1000.

Неудовлетворительным является и качество оперативных материалов: нарушения закона выявлены в каждом третьем из проверенных прокурорами в этом году дел оперативного учета, а эти нарушения во многих случаях как раз и не

позволяют в дальнейшем привлекать коррупционеров к ответственности из-за нелегитимности доказательств.

Не в пользу следствия свидетельствует и статистика отмены надзорным ведомством незаконных постановлений о прекращении уголовных дел, возбужденных в отношении коррупционеров и по фактам совершения коррупционных деяний. Так, по делам о коррупции признано противоправными $\frac{2}{3}$ всех решений, принятых следователями. По сравнению с прошлым годом число установленных прокурорами фактов незаконного прекращения преследования коррупционеров увеличилось на 70%.

В то же время, по данным, представленным первым заместителем Генпрокурора Александром Буксманом, российские суды в 2011 году реже, чем в 2010, приговаривали коррупционеров к реальным срокам заключения. По его словам, большинство расследованных дел касались коррупционных преступлений средней тяжести и были возбуждены в отношении должностных лиц невысокого ранга. В этом году только 14,7% обвиняемых приговорены к реальным срокам заключения. Для сравнения, в прошлом году их было на 2% больше.

Ведущие российские юристы считают, что предпринятые правительством меры по противодействию коррупции являются только первым шагом, и пока сложно говорить о серьезных результатах такой работы. В дальнейшем данные мероприятия необходимо ввести в правоохранительную систему, обеспечив активное содействие других органов власти (законодательных, исполнительных, судебных), общественных организаций и бизнес-сообщества. Только общие усилия позволят снизить уровень коррупции, ликвидировать ее системные проявления и, соответственно, размеры ущерба, наносимые социально-экономическому развитию страны.

Такая концепция борьбы с коррупцией и коррупционной преступностью в принципе утопична, поскольку максимальные возможности для ее процветания сосредоточены именно в государственных властных структурах, СМИ и бизнесе, то есть именно в тех организациях, которые призваны с ней бороться. Вот поэтому юридические, экономические и социальные мероприятия, направленные на борьбу с этим, безусловно, позорным явлением носят

исключительно формальный бюрократический характер. А если исходить из определения коррупции, ее субъектами являются лица, наделенные властными полномочиями. Отсюда совсем нетрудно предсказать возможные результаты этой борьбы.

Эффективный подход к снижению и последующему искоренению коррупции в системе государственного и общественного управления состоит в социально-психологическом анализе этого феномена, создании объективных количественных методов экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции и разработке на этой основе системы антикоррупционной психопрофилактики и психокоррекции содержания ценностно-потребностной сферы коррумпированной личности.

Психологический феномен коррупции в российском истеблишменте, СМИ и бизнесе еще не исследовался, а предлагаемые правительством мероприятия по борьбе с ней носят исключительно карательный характер, что само по себе никогда не давало и не даст позитивного результата. Любые антикоррупционные меры, в том числе наказательные, должны быть научно обоснованы – только тогда они будут адекватно восприняты и дадут положительный результат.

Очевидно, что коррупция подрывает саму идею справедливого государственного управления, нагнетает социальную напряженность и, в конечном счете, приводит к разрушению государства, поэтому правительственные меры по ее ограничению необходимы.

Но, с другой стороны, даже официальная статистика свидетельствует, что коррупция «хорошо чувствует себя» там, где господствует власть, закон и деньги. Но, поскольку субъектом коррупционного поведения является конкретный человек, ее причины скрыты не в законе, не в экономике и даже не в обществе, а в каждой отдельной личности, наделенной властными полномочиями. Закон, экономика и общество – всего лишь факторы, которые могут или способствовать, или препятствовать проявлениям «личностного коррупционного диатеза». Отсюда, главным рычагом противодействия коррупции и борьбы с коррупционным преступлением должна стать «психология» человека.

Ключ к решению этой проблемы, основанный на строгом научном подходе к

анализу глубинных причин феномена коррупции, лежит не в сфере экономических отношений, а в самом человеке. «Человеческий фактор» – вот главная причина коррупции.

В психологии предпринимались попытки исследовать самый загадочный пласт человеческой жизни – бессознательное. Безусловный приоритет в этой области принадлежит психоаналитическому направлению в психологии и медицине, но все представители психоанализа ограничивались в своих изысканиях исследованием преимущественно биографической динамики личности. О. Ранк и К. Юнг попытались расширить сферу поиска бессознательных источников человеческого поведения за счет родовой памяти индивида и коллективного бессознательного. В конце 80-х годов XX столетия стало известно об уникальных экспериментах, проведенных чешским, а с 1967 года – американским, психологом С. Грофом. Главная идея сформулированного им психоделического подхода состоит в том, что под действием некоторых психоактивных веществ (С. Гроф использовал диэтиламид лизергиновой кислоты) происходит расширение сферы сознания, в результате чего определенная часть бессознательной психики начинает осознаваться. Автор пытается объяснить эти процессы функционированием перинатальных и трансперсональных матриц, способных вызывать у человека переживания, связанные с рождением, а также образы мистического содержания. Исследованием феноменов трансцендентного сознания занимается современная трансперсональная психология, и многие ее достижения уже используются в различных интенсивных трансовых психотехнологиях. Однако научное обоснование этих методов пока отсутствует.

При разработке методологии использовались основные положения когнитивной и коммуникативной методологии психологической науки [4, 5, 7-9], а так же идеи культурного фрейминга [3, 6]. Теоретико-методологический подход к «коррупционной психодиагностике» и «антикоррупционной психопрофилактике» с позиций теории ценностно-потребностной сферы личности и его методическое обеспечение разрабатывается проф. В.Г. Морогиным [10, 11, 18-21].

Многолетние исследования в области

диагностики истинных человеческих побуждений позволяют предложить свой вариант решения этого комплекса вопросов [1, 2, 12, 13, 14-17], который в целом можно свести к двум системным мероприятиям – «коррупционная психодиагностика» и «антикоррупционная психопрофилактика». Первое заключается в определении с помощью системы экспериментально-психологических методов лиц, склонных к коррупции, претендующих на занятие руководящих должностей в государственных учреждениях, бизнес-структурах и СМИ, а также кандидатов в народные депутаты любого уровня; второе – возможная психологическая коррекция коррупционного поведения на основе результатов этой диагностики. С помощью этих системных мероприятий появляется возможность в течение нескольких лет полностью избавиться от этого позорного явления во всех общественных и государственных учреждениях.

Поскольку выявление лиц, претендующих на занятие государственных и общественно значимых должностей, подразумевающих властные полномочия, а также в СМИ и бизнесе, склонных к коррупции, является чрезвычайно важной государственной задачей, на первом этапе проекта должны быть разработаны принципы и экспериментальные методы объективной количественной психодиагностики истинных человеческих побуждений и проведены специальные исследования с целью их апробации.

Такая диагностика даст возможность количественной оценки прогноза, будет ли, например, кандидат в депутаты красть или претендент на чиновничью должность брать взятки, когда им станет, а будущий полицейский защищать права граждан или, наоборот, унижать и обирать их; станет ли журналист давать искаженную оценку политическим и общественным событиям в угоду личным или корпоративным интересам, а бизнесмен – удовлетворять свои потребности в обогащении за счет жестокой эксплуатации и разграбления общенародных природных богатств. Решение этих вопросов, безусловно, снизит социальную напряженность в стране. Это направление исследований можно обозначить как «коррупционная психодиагностика».

Следующее направление – осуществление

на основе данных, полученных путем экспериментально-психологической диагностики ценностно-потребностной сферы личности (ЭПД ЦПСЛ) «антикоррупционной психопрофилактики», цель которой – не допустить в коррупционно опасные сферы деятельности склонный к коррупции контингент, а также удалить из этих сфер должностных лиц, страдающих такой склонностью.

Следствием «антикоррупционной психопрофилактики» должна стать оптимальная расстановка кадров в системе государственной службы, общественных организаций и бизнеса на основе данных ЭПД ЦПСЛ. Решение этой проблемы также будет способствовать снижению социальной напряженности в обществе.

Основными задачами предлагаемого подхода являются:

Разработка теоретических принципов и конкретных методов экспериментально-психологической диагностики кандидатов на общественно значимые должности в системе государственного управления, СМИ и бизнесе, склонных к коррупции:

– составление списка «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей, то есть таких, содержание которых включает в себя «коррупционные» потребности и таких, в которых такое содержание отсутствует;

– разработка методики определения индивидуального списка личностно значимых ценностей на основе бессознательного тахистоскопического предъявления «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей;

– создание комплекса объективных количественных методов психологической диагностики склонности к коррупции, основанных на бессознательных предпочтениях личностно значимых ценностей;

– создание компьютерной системы «коррупционной психодиагностики».

Пилотажное экспериментально-психологическое исследование «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» сфер деятельности с помощью методов «коррупционной психодиагностики» для оценки работоспособности и производительности компьютерной системы «коррупционной психодиагностики».

Создание специальных приемов «антикоррупционной психопрофилактики»,

которые, в зависимости от результатов «коррупционной психодиагностики», будут направлены либо на коррекцию «коррупционного поведения», либо на ограничение общественных функций склонного к коррупции лица.

Этапы исследования:

Подготовка необходимого инструментария и стимульного материала для системы экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции (методы «коррупционной психодиагностики» должны опираться на бессознательные реакции субъекта, которые квалифицируются как индикаторы истинных поведенческих интенций):

– составление массива слов русского языка, обозначающих ценности «коррупционного поведения», синонимический и частотный анализ списка; используемые методы: психолингвистический анализ содержания толковых словарей русского языка; методы синонимического и частотного анализа с помощью специальных словарей;

– экспертная классификация и содержательный анализ «коррупционно значимых» («коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных») ценностей, подготовка эквивалентных списков «коррупционно значимых» ценностей, которые будут использоваться в качестве стимульного материала в диагностике общественного и родового «коррупционных профилей»; используемые методы: контент-анализ, экспертные оценки; методы статистического анализа: корреляционный, факторный, дисперсионный.

Создание комплекса рабочих компьютерных программ, реализующих техники тахистоскопического предъявления, субъективной оценки времени экспозиции, проективного сравнения личностно значимых ценностей; исследования индивидуального когнитивного и эмоционального содержания ценностно-потребностной сферы личности путем анализа личных конструктов и бессознательных ассоциаций, объединенных в систему «коррупционной психодиагностики»; языки программирования – Clipper и С.

Проведение пилотажных экспериментально-психологических исследований с помощью методов «коррупционной психодиагностики» для оценки работоспособности и

производительности системы; отладка программных модулей системы экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции.

Статистический и концептуальный анализ полученных результатов с целью проверки гипотезы об общественных и родовых причинах коррупции. В первом случае возможна психологическая коррекция, во втором – мероприятия «антикоррупционной психопрофилактики» должны носить административный характер и быть направлены на ограничение должностных функций лиц, склонных к «родовой» форме коррупции.

На основе анализа данных пилотажного исследования будет предложена рабочая система экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции, основанная на бессознательных реакциях, являющихся индикаторами истинных побуждений человека, а также определены основные направления «антикоррупционной психопрофилактики».

Создание и апробация системы «коррупционной психодиагностики», которая даст возможность выявлять лиц, склонных к коррупции, претендующих на занятие руководящих должностей в государственных учреждениях, бизнес-структурах и СМИ, а также среди кандидатов в народные депутаты любого уровня. Разработанная на основе результатов «коррупционной психодиагностики» технология «антикоррупционной психопрофилактики» позволит в течение нескольких лет искоренить коррупцию в государственных и общественных учреждениях.

В любой ситуации у человека могут быть два мотива – настоящий и который «красиво звучит». Первый – неосознанный, второй – осознаваемый. Побуждение первого рода – истинная причина поведения, мотив второго рода – попытка оправдания человеком своего поступка с позиции разделяемых им этических норм. В реальном поведении они редко совпадают. Публичные высказывания детерминированы, как правило, мотивами второго рода, а большинство индивидов не осознает своих истинных побуждений, а могут только предполагать их. В социальной психологии такие предположения определяются как самоатрибуции. Изучить сферу настоящих причин поведения человека поможет система экспериментально-психологических методов,

базирующихся на принципах тахистоскопического предъявления, субъективной оценки времени экспозиции, проективного сравнения лично значимых ценностей; исследования индивидуального когнитивного и эмоционального содержания ценностно-потребностной сферы путем анализа личных конструкторов и бессознательных ассоциаций. Такая диагностика дает возможность количественной оценки прогноза, будет ли, например, кандидат в депутаты злоупотреблять своим статусом или претендент на чиновничью должность брать взятки, когда им станет, а будущий полицейский защищать права граждан или, наоборот, унижать и обирать их; станет ли журналист давать искаженную оценку политическим и общественным событиям в угоду личным или корпоративным интересам, а бизнесмен – удовлетворять свои потребности в обогащении за счет жестокой эксплуатации или разграбления общенародных природных богатств. Решение этих вопросов, безусловно, снизит социальную напряженность в стране.

Одним термином это экспериментальное социально-психологическое направление можно обозначить как «антикоррупционная психопрофилактика». Ее главная задача – на основе данных, полученных с помощью системы экспериментально-психологических методов «коррупционной психодиагностики», не допустить в коррупционно опасные сферы деятельности склонный к коррупции контингент, а также удалить из этих сфер должностных лиц, страдающих этой социальной болезнью.

В последние годы в России значительно усилились общественные движения различной направленности. Их лидеры через СМИ декларируют благородные цели достижения социальной справедливости, но на самом деле ими движут порой весьма земные побуждения. Экспериментально-психологическое обследование этих лиц с использованием системы «коррупционной психодиагностики» позволит достаточно точно определить истинную направленность их деятельности и отделить действительно общественно полезные инициативы от деструктивных. Поэтому система «антикоррупционной психопрофилактики» должна быть направлена на решение еще одной важнейшей задачи – обеспечение оптимальной расстановки кадров в системе государственной службы, общественных организаций и бизнеса

на основе данных экспериментально-психологической диагностики ценностно-потребностной сферы личности.

Научной основой системы является теория ценностно-потребностной сферы личности, которая в качестве истинных побуждений поведения человека рассматривает индивидуальные бессознательные интенции. Отсюда, диагностика настоящих причин поведения возможна только в случае отключения сознательного контроля, что достигается путем использования техник тахистоскопического предъявления, субъективной оценки времени экспозиции, проективного сравнения лично значимых ценностей; исследования индивидуального когнитивного и эмоционального содержания ценностно-потребностной сферы личности путем диагностики личных конструкторов и бессознательных ассоциаций. В противном случае диагностика мотивов «коррупционного поведения» будет сведена к оправданию (самоатрибуции) человеком своих поступков.

Конечным результатом проекта предполагается разработка и апробация системы экспериментально-психологических методов «коррупционной психодиагностики», предназначенных для количественной оценки истинных побуждений в различных сферах человеческой деятельности государственного значения и основанных на этих методах практических приемов «антикоррупционной психопрофилактики» с целью их возможной психокоррекции.

В основу системы методов «коррупционной психодиагностики» положены следующие методические принципы: Принцип тахистоскопической (субсенсорной по времени) экспозиции основан на экспериментальных фактах, свидетельствующих о том, что для одновременного или последовательного восприятия нескольких стимулов человеку требуется определенное время. За очень короткий промежуток (0,01с.) индивид не сможет сознательно зафиксировать все предъявленные объекты, но что-то он все-таки опознает. Что же? Скорее всего, это будут те стимулы, которые связаны с его жизненно важными потребностями. Такой подход дает возможность компенсировать главный недостаток всех «сознательных» методов, разработанных для исследования бессознательных психических

феноменов и, кроме того, позволяет применить систему объективной количественной оценки бессознательных побуждений.

Тахистоскопический принцип опирается на общепсихологический закон об ограниченности объема восприятия. Перцептивная система человека устроена так, что в сенсорной памяти запечатлевается значительное количество стимулов, гораздо большее, чем он в состоянии воспроизвести. Сознательно можно зафиксировать от 5 до 9 объектов, но для этого необходимо определенное время; согласно исследованиям когнитивных психологов оно составляет 0,4-0,6 сек. Экспериментальные исследования объема восприятия также показали, что вероятность перцепции различных объектов неодинакова – быстрее и точнее осознаются те события и факты, которые лично значимы для субъекта. Поэтому если предъявлять несколько стимулов на очень короткое время (0,01 сек.), в первую очередь будет опознан тот, который наиболее лично значим. На основе принципа тахистоскопической экспозиции предполагается разработка двух экспериментально-психологических методик: симультанной и сукцессивной. Принципиальное различие между ними в том, что в первом случае все стимулы будут предъявляться одновременно, а во втором – последовательно. В качестве стимулов используются лично значимые ценности, предъявляемые с экспозицией 0,01 с. Тахистоскоп (симультанная тахистоскопическая экспозиция). В течение 0,01 сек. испытуемому в вербальной форме предъявляются одновременно восемь ценностей, которые он сам предварительно выбрал как лично значимые. При каждой экспозиции ценности должны экспонироваться в различных возможных комбинациях. Испытуемый должен назвать ценность, которую ему удалось опознать, а экспериментатор фиксирует названное слово, набирая его на клавиатуре. Число экспозиций кратно соответствует количеству используемых слов-ценностей. Тем самым уравниваются вероятности их появления. Эксперимент состоит из 64 предъявлений. Калейдоскоп (сукцессивная тахистоскопическая экспозиция). Испытуемому в течение 0,01 сек. предъявляются ценности, но не все сразу, а последовательно, одна за другой. Испытуемый должен назвать слово, которое ему удалось опознать; экспериментатор фиксирует его с помощью клавиатуры. Число экспозиций

также приведено в соответствие с количеством ценностей для того чтобы сделать процедуру демонстрации ценностей равновероятной. В этом эксперименте используется другой, аналогичный первому, список выбранных самим испытуемым значимых для него ценностей. Принцип субъективной оценки продолжительности экспозиций основан на экспериментальных данных, полученных при исследованиях временной перцепции. В психологических экспериментах было установлено, что интервалы, заполненные приятной для субъекта деятельностью, кажутся короче, чем есть на самом деле. И, наоборот, время, заполненное неприятными переживаниями, переоценивается. Поэтому интервал, в течение которого предъявляются стимулы, вызывающие у личности положительные эмоции, будет недооцениваться, а время, в течение которого экспонируется субъективно неприятный материал, должно переоцениваться. На этом предположении основывается возможность создания экспериментальной методики «Воспроизведение времени экспозиции лично значимых ценностей». Испытуемый должен как можно точнее отмерить такой же временной отрезок, в течение которого он воспринимал стимул, но на нейтральном белом фоне. Оценка времени экспозиции лично значимых ценностей осуществляется следующим образом. Обследуемому на 1,15 сек. предъявляется каждая ценность по отдельности. После того как слово исчезнет с экрана, он как можно точнее воспроизводит временной интервал, в течение которого экспонировалось лично значимая для субъекта ценность. Отмеренный обследуемым интервал и реальное время экспозиции каждой лично значимой ценности контролируется системным таймером. Общее число экспозиций в этом тесте кратно количеству используемых ценностей – 64. Теоретическое положение о том, что ценности представляют собой бессодержательные формы, которые каждая личность наполняет своими индивидуальными потребностями, и таким образом формируется ценностно-потребностная сфера личности, может служить основанием для определения еще одного методического принципа – проективного сопоставления лично значимых ценностей. Процедура тестирования будет состоять в попарном сравнении лично значимых ценностей друг с

другом: каждую из них нужно сопоставить с остальными, выбирая каждый раз ту, которая покажется респонденту более жизненно важной.

На втором этапе эксперимента тестируемый точно так же попарно сравнивает те же самые ценности, но каждый раз выбирает ту, которая воспринимается им как более доступная. В эксперименте субъекту предъявляются пары ценностей из составленного списка им самим. Каждая из ценностей должна быть сопоставлена с остальными, поэтому общее число сравнений – $64-8=56$, поскольку сами с собой ценности не сопоставляются. Индекс внутриличностного конфликта в зоне каждой ценности вычисляется как разность между числом предпочтений соответствующей ценности по критериям личностной значимости и субъективной доступности. Положительное значение этого индекса является индикатором внутриличностного конфликта в зоне соответствующей ценности. Высокое его значение будет указывать на наличие или высокую вероятность возникновения внутриличностного конфликта. Обратное соотношение оценок по критерию личностной значимости и легкости достижения сравниваемых ценностей (отрицательное значение индекса) должно свидетельствовать об отсутствии побуждений в исследуемой зоне. Для определения субъективного когнитивного содержания, которое обследуемый вкладывает в каждую из личностно значимых ценностей, предполагается разработка специальной техники, основанной на принципе конструирования методом поиска различия и сходства. Она состоит в следующем: обследуемому предлагается противопоставить каждую из восьми отобранных им личностно значимых ценностей остальным семи и сформулировать отличие одним словом. Значение этого слова будет указывать на субъективное содержание этой ценности. Таким образом, испытуемый должен сравнить все отобранные им на самом первом этапе эксперимента ценности. Рабочее название этого способа определения субъективного когнитивного содержания личностно значимых ценностей – «метод противопоставления». На втором этапе эксперимента обследуемый должен определить каждый из произведенных им конструктов с помощью остальных, то есть выбрать из всех понятий то, которое лучше всего отражает

содержание анализируемого конструкта.

Количество совпадений результатов первого этапа эксперимента с результатами второго этапа рассматривается как оценка степени осознания ценностной идентичности: высокий индекс будет свидетельствовать об осознанности своих потребностей; малое число совпадений – о содержательной незрелости, то есть о том, что субъект еще не до конца понимает содержание выбранных им ценностей.

Реализация ассоциативного принципа предполагается в методике определения индивидуального эмоционального содержания личностно значимых ценностей. В течение 0,2 сек. испытуемому последовательно предъявляются ценности, и на каждое слово он как можно быстрее должен ответить другим словом, первым пришедшим ему на ум.

После экспозиции личностно значимых ценностей субъект продолжает реагировать первым пришедшим в голову словом на ассоциации, которые он уже актуализировал. Такой прием позволяет проследить цепи ассоциаций на эти ценности, качественный анализ которых поможет раскрыть их глубокое эмоциональное содержание. Если конструкты, полученные с помощью «противопоставления», позволяют вскрыть когнитивное содержание выбранных субъектом ценностей, то ассоциативный эксперимент даст возможность выявить их эмоциональный компонент, поскольку предполагается, что самая первая ассоциация – самая эмоционально значимая.

Общее число экспозиций в эксперименте кратно числу личностно значимых ценностей – 64. Экспериментатор фиксирует названное слово, набирая его на клавиатуре, а латентное время ассоциации контролируется с помощью системного таймера.

Как можно полагать, использование предлагаемых технологий позволит существенно продвинуться в решении проблемы коррупции в нашей стране.

Библиографический список

1. Гусева, Т.Б., Морогин, В.Г. Структура ценностно-потребностной сферы личности молодежи: этнические ценности русских и хакасов. – Абакан: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 158 с.
2. Давыдов, А.С., Морогин, В.Г. Этническая идентификация и этническая идентичность в молодом, зрелом и пожилом возрасте. // Этнос

- развивающейся России: проблемы и перспективы. Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.Г. Морогина. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – С. 34–36.
3. Мазиллов, В.А. Исследование культурного фрейминга как перспективный подход в социальной психологии // Организаторские способности в системе психологического менеджмента и ментального управления потенциалами социальных групп и организаций. – М., Кострома: Издательство КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 274–282.
4. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы исследования индивидуальности в психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 208–218.
5. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века. // Психологический журнал. – М.: Наука, 2006. – Т. 1. – № 27. – С. 23–34.
6. Мазиллов, В.А. Методологическое значение идей Ирвинга Гоффмана для современной психологии и акмеологии // Современные проблемы развития акмеологии. Материалы Международного симпозиума. – М., 2010.
7. Мазиллов, В.А. Методология отечественной психологической науки: Основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – Т. 3. – С. 46–62.
8. Мазиллов, В.А. Методология современной отечественной психологии. // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 3. – С. 9–24.
9. Мазиллов, В.А. Научная психология: проблема объяснения. // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 58–73.
10. Морогин, В.Г. Концепция и методология исследования ценностно-потребностной сферы личности // Вестник ТГПУ. Серия: Психология. – 2007. – № 1. – С. 27–48.
11. Морогин, В.Г. Методологические принципы ценностно-потребностного анализа профессиональной идентичности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т. 4. – № 3. – С. 44–61.
12. Морогин, В.Г. Методы психологического исследования структуры и содержания ценностно-потребностной сферы личности. // Психологический форум «Психологическое исследование: теория, методология, практика». – Томск: ТГУ, 2007. – Т. 4. – № 3. – С. 72–82.
13. Морогин, В.Г. Общетеоретические и этнопсихологические вопросы теории ценностно-потребностной сферы личности // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – № 1. – С. 91–111.
14. Морогин, В.Г. Психологическая концепция идентичности // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2011. – № 11. – С. 233–254.
15. Морогин, В.Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности. Часть I. // Социальный психолог. – Ярославль, 2007. – № 1. – С. 27–39.
16. Морогин, В.Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности. Часть II. // Социальный психолог. – Ярославль, 2008. – № 1. – С. 19–30.
17. Морогин, В.Г. Теория и методы исследования ценностно-потребностной сферы личности. // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – Новосибирск, 2009. – № 3. – С. 12–28.
18. Морогин, В.Г. Теория и практика ценностно-потребностной диагностики профессиональной мотивации // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева. – Новосибирск, 2010. – С. 42–67.
19. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностная структура идентификации и идентичности // Этноссы развивающейся России: проблемы и перспективы. Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.Г. Морогина. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – С. 3–10.
20. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. – Томск: ТГПУ, 2003. – 357 с.
21. Морогин, В.Г. Ценностно-потребностный анализ идентификации и идентичности //

А. В. Невзорова

Профессиональные задачи педагога в области культурно-просветительской деятельности

В статье рассмотрено содержание педагогического образования на уровне основных образовательных программ бакалавриата, включающее подготовку к решению профессиональных задач в области культурно-просветительской деятельности. Проанализированы проблемы и особенности формирования у бакалавров готовности к решению профессиональных задач в области культурно-просветительской деятельности. Показана роль культурно-просветительской деятельности педагога в популяризации дополнительного образования и образования через всю жизнь.

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, содержание образования, культурно-просветительская деятельность, профессиональная задача.

A. V. Nevzorova

Pedagogue's professional challenges in the sphere of education and cultural activities

The article considers the content of pedagogical education within Bachelor Program including training students to deal with professional challenges in the sphere of education and cultural activities. It analyses the problems and peculiarities in forming Bachelor's commitment to solving professional challenges in the sphere of education and cultural activities. It shows the role of pedagogue's education and cultural activities in popularization of extended education and life-long learning.

Keywords: pedagogical education, Bachelor Program, the content of education, education and cultural activities, professional challenge.

Компетентностно-ориентированное обучение становится методологической основой организации образовательного процесса на всех уровнях в отечественной системе образования. Такое широкое распространение данной концепции связано с государственной образовательной политикой, направленной на обеспечение единства образовательного пространства, преемственности основных образовательных программ, государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения [1].

В высшем профессиональном образовании реализация программ бакалавриата в соответствии с ФГОС предполагает формирование в процессе обучения системы общекультурных и профессиональных компетенций, а также готовности к определенным видам профессиональной деятельности. Характеристика профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» включает готовность к

педагогической и культурно-просветительской деятельности. В области культурно-просветительской деятельности бакалавр должен решать следующие профессиональные задачи:

- изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;
- организация культурного пространства;
- разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп;
- популяризация профессиональной области знаний общества [3].

Рассмотрим проблемы и особенности формирования у студентов готовности к решению указанных задач.

Компетенции, обеспечивающие способность бакалавров грамотно оценивать и решать перечисленные выше профессиональные задачи, формируются, главным образом, в ходе изучения дисциплины «Организация культурно-просветительской деятельности». Однако, с целью целостного профессионального становления, развития мировоззрения и педагогической эрудиции необходимо

устанавливать межпредметные связи, создавать условия для переноса знаний, понимания взаимосвязи теории с педагогической практикой. В практической реализации этой проблемы помогает так называемая «матрица компетенций», в которой в виде таблицы наглядно определяются взаимосвязи между учебными дисциплинами и их направленность на формирование предусмотренных стандартом общекультурных и профессиональных компетенций.

Остановимся на каждой из профессиональных педагогических задач в области культурно-просветительской деятельности.

Готовность к изучению потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности предполагает формирование у студентов диагностических, исследовательских умений и навыков, осознание ими методов изучения потребностей. Первоначально знания о констатирующем исследовании студенты получают при изучении методологии и методов психолого-педагогических исследований. Преломляя имеющиеся у студентов знания о диагностике в плоскости культурно-просветительской деятельности, необходимо обратить их внимание на то, что отбор исследовательского инструментария для изучения потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности должен иметь целенаправленный характер и подчиняться определенным принципам. Цель такой диагностики – сбор первичной информации о контингенте, изучение социально-экономических условий развития детей, их возрастных и психологических особенностей, ресурсов и потенциальных возможностей организации культурно-просветительской деятельности. Таким образом, результат диагностики потребностей в культурно-просветительской деятельности должен не только представлять собой описание этих потребностей, но и объяснять, почему подобный набор и иерархия потребностей обнаружены в искомой группе респондентов. Вместе с тем, студенты должны хорошо понимать, что в каждом отдельном случае будет необходим свой объем и глубина диагностического исследования, свой набор диагностических методик. При этом в некоторых случаях могут подойти готовые методики, разработанные и апробированные

учеными, в других случаях такие методики могут быть адаптированы или модифицированы, а в определенных случаях необходима самостоятельная разработка исследовательского инструментария. Необходимо отметить также, что при проведении подобных диагностик необходимо руководствоваться принципом конфиденциальности полученной информации, соблюдать такт и независимость от стереотипов. Также студенты должны научиться воспользоваться полученными результатами констатирующего исследования, то есть грамотно планировать культурно-просветительскую работу, разрабатывать соответствующие программы, обладающие гибкостью, вариативностью, чувствительные к сдвигам и направленные на повышение культурного уровня, просвещение детей и взрослых. Такая культурно-просветительская работа, учитывая имеющиеся потребности, начинает формировать новые, более высокого порядка, возвышающие духовность детей и взрослых. Эта профессиональная задача непростая, она требует от педагога, в первую очередь, высокого уровня собственного личностного развития, культуры, эстетического вкуса, научного мировоззрения. Для того, чтобы формировать потребности в культурно-просветительской деятельности, нужно с одной стороны, иметь четкие критерии к отбору содержания, а с другой стороны, обладать способностью заражать, заинтересовывать и увлекать предметом деятельности. В современном мире, когда общество становится объектом навязывания порой чужеродных идеалов, ценностей, предпочтений, коммерческого продукта через рекламу, различного рода акции и программы, педагогу особенно важно обладать ценностным стержнем, лакмусовой бумажкой, отделяющей духовность, культуру, искусство, научные достижения от ширпотреба. В конечном счете, такая личностная позиция педагога влияет на нравственное развитие и ценностные ориентации его подопечных.

Другая важная профессиональная задача, неразрывно связанная с предыдущей – организация культурного пространства. Общеизвестно, что основными факторами развития личности являются наследственность, среда и воспитание. Культурное пространство – это среда, которая окружает субъектов культурно-

просветительской деятельности и которая влияет на развитие личности. Существует понятие т.н. обогащенной педагогической среды, предполагающей специальные педагогические условия и большой спектр возможностей для выбора разнообразных видов деятельности, направленной на развитие ребенка. Поэтому логично предположить по аналогии, что чем богаче культурное пространство, в которое погружен ребенок или взрослый, тем больше возможностей для культурного развития и просвещения он имеет. Словари трактуют понятие культурного пространства как многозначное, имеющее социальные, культурные, политические, исторические и географические корни. В проекте Федерального Закона «О культуре РФ» говорится, что культурное пространство России состоит из двух крупных составляющих. Одна часть – это культурное наследие народов РФ, т.е. материальные и духовные ценности, созданные в прошлом, и представляющие ценность с эстетической, социально-культурной, исторической, археологической или архитектурной точек зрения. Другая составляющая культурного пространства – активная, находящаяся в социально-экономическом обороте часть культуры, которая потребляется населением в виде культурных благ, товаров и услуг, являющихся результатом духовного производства [2]. В процессе организации культурно-просветительской деятельности педагог имеет дело и с первой, и со второй составляющей культурного пространства, но если первая является неисчерпаемым ресурсом наполнения и обогащения содержания этой деятельности, то вторую педагог может сам активно расширять и углублять, всё более активно разворачивая и распространяя эту деятельность. Неравенство города и деревни в масштабах культурного пространства, кажущееся на первый взгляд очевидным, в условиях современных информационно-коммуникационных технологий и социально-экономического развития общества, стремительно сокращается и зависит уже от совсем других причин. Масштабы культурного пространства и его обогащенность зависят, на наш взгляд, в большой степени от профессионализма педагога, его активной жизненной позиции, от личностных и профессиональных качеств других субъектов

культурно-просветительской деятельности.

Разработке и реализации программ культурно-просветительской деятельности для разных групп населения посвящен целый цикл практических и лабораторных занятий и задания для педагогической практики, так как соответствующие профессиональные компетенции могут быть сформированы только в ходе активной самостоятельной практической деятельности. Несмотря на то, что опыт решения данной профессиональной задачи приобретает студентами при изучении и других дисциплин, в культурно-просветительской деятельности имеет свои особенности. Так, например, программа должна обязательно учитывать принцип свободы выбора содержания и видов деятельности, учета индивидуальных и возрастных особенностей. Привить вкус к культуре и искусству, интерес к научным достижениям можно только на добровольной основе, внимательно наблюдая за ответной реакцией, возбуждая и поддерживая сначала любопытство, а затем познавательный интерес и познавательную потребность.

Популяризация профессиональной области знаний общества – в данном случае речь идет о популяризации психолого-педагогических знаний – охватывает в большей степени родителей учащихся и педагогический коллектив. Все более распространяющееся в науке понятие, а в реальности явление социальных взаимодействий создает благоприятные условия для педагогического просвещения населения и пропаганды психолого-педагогической грамотности. В педагогической практике решению данной педагогической задачи способствует высокий уровень развития коммуникативных и организаторских качеств педагога. Педагогический лекторий, идея которого была блестяще реализована в Павлышской школе В.А. Сухомлинским, когда он приглашал родителей в школу за два года до начала обучения их детей, не потерял актуальности и востребованности в наши дни. Существующая потребность родителей в повышении их осведомленности в вопросах воспитания детей может удовлетворяться только в случае установления доброжелательных, доверительных отношений педагога с родителями, понимания педагогом родительских чаяний и тревог, оказания своевременной и квалифицированной консультативной помощи, грамотного выбора

форм взаимодействия педагога с родителями.

Педагогическое просвещение в образовательном учреждении затрагивает также и взаимное обогащение педагогов знаниями, повышение профессионального опыта, обмен опытом. Обычно оно осуществляется в процессе работы методических объединений, включает разные направления работы от сопровождения профессионального становления начинающих учителей до коллективных исследовательских проектов. В освоении данной сферы деятельности педагога студентам важно осознать важность самообразования и самовоспитания в педагогической профессии, постоянного самосовершенствования и пути достижения этих целей с помощью дополнительного образования, программ повышения квалификации, реализации идеи «обучения через всю жизнь».

Итак, опыт решения представленных профессиональных задач в области культурно-просветительской деятельности, вносит вклад в

профессиональное становление студентов, формирует их профессиональные компетенции, нацеливает на проектирование дальнейшего образовательного маршрута, профессиональной карьеры и личностного роста.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – № 5976 от 31 декабря 2012 г.
2. Проект Федерального Закона «О культуре в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=91295> (дата обращения 10.01.2014)
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m788.html (дата обращения 15.03.2011).

УДК 316.3/4

С. Г. Осьмачко

Технологии воспитания антикоррупционного мировоззрения и поведения у современного студенчества

Необходимость принципиальной общественной борьбы с коррупцией предопределяет особую актуальность формирования в молодёжной, студенческой среде установок антикоррупционного мышления и поведения. В настоящий момент коррупция выступает в качестве ведущего системообразующего элемента общественно-политических отношений современной РФ. Политическая воля в сочетании с реализацией специфических социальных технологий может и должна привести к успеху в борьбе с этим злом

Ключевые слова: коррупция, студенчество, антикоррупционное воспитание, условия эффективности борьбы с коррупцией, социальная справедливость.

S. G. Osmachko

Technologies of forming anticorruption world outlook and behaviour of today's students

The necessity of principled social struggle with corruption predetermines special topicality of forming anticorruption ways of thinking and behaviour among youngsters and students. Nowadays corruption is a key element of social and political relations in today's Russia. Political will in combination with implementation of specific social technologies can and must lead to the success in struggling against this evil.

Key words: corruption, students, anticorruption education, conditions of effective struggling with corruption, social justice.

Анализ современной ситуации приводит нас к следующим принципиальным утверждениям:

1). Сегодня в нашей стране, находящейся в условиях социальной трансформации, коррупция является принципом и способом организации социального бытия!

Субъектами коррупционного участия являются – директорат, чиновничество и криминал; доминирование одного из субъектов определяет тип общественных отношений – олигархия, бюрократия или клептократия. В случае если доминирует бюрократия силовых

структур, мы говорим о служилом типе государства (и преимущественном типе коррупции);

Современная российская коррупция тотальна и кажется вечной. Это обусловлено исторически. В этом отношении следует учитывать:

- бессинтезный характер складывания нашей цивилизации;
- особую роль некоторых базовых архетипов;
- прокняжеский тип колонизации (дань, полюдь, подворное обложение и пр.);
- социокультурное значение длительного периода господства татаро-монгольского ига (по новому стандарту – «период зависимости русских княжеств от государства Золотая Орда» - приблизительность формулировки всё-таки не отрицает возможности предположения, что если России и суждено раствориться в исторической перспективе небытия, то произойдёт это не столько от коррупции, сколько от глупости);
- кормления, местничество;
- крепостное право;
- подмена специальной системы государственного и местного управления (бюрократически-чиновническая корпорация) управлением дворцового типа и пр.

Выводы для общества носят малоутешительный характер: наш социум «вращается» в фазе отсталости, поэтому и коррупция для нас – норма; часто мы коррупционерам доверяем больше, чем некоррупционерам; борьба с коррупцией по-настоящему не ведётся, начало такой борьбы резко увеличивает риск и вероятность разворачивания в обществе гражданской войны (или её элементов).

Несколько тезисов об антикоррупционном воспитании молодёжи (и не только); по нашему мнению *эффективность антикоррупционного воспитания тем выше, чем больше:*

- а) эта задача вытекает из социального заказа;
- б) решается через соответствующую антикоррупционную деятельность (казалось бы, «синие ведёрки», «стоп-хам», «Хрюши против» и другие объединения, пусть даже созданные от движения «Наши» и т.п., показывают, что жаждущих «бить ворюг» великое множество; на самом же деле их совсем немного; кроме того, деятельность подобных инстанций чаще всего не является проявлением системной антикоррупционной работы, а больше связано с

персонально приобретаемыми навыками общения).

Некоторые из вышеприведённых положений требуют объяснения. Например: *в какой мере существует сегодня социальный заказ на борьбу с коррупцией?*

Кое-кто вопрошает: «Где посадки?», но реально, по нашему мнению, *любая антикоррупционная активность власти в первооснове манипулирует общественным сознанием в целях:*

- устранения конкурентов;
- сокрытия передела собственности.

Главный и наиболее эффективный посыл антикоррупционных положений один – *насколько борьба с коррупцией ориентируется (исходит) из соображений социальной справедливости.*

Основными принципами социальной справедливости выступают:

- реальное народовластие;
- равенство всех перед законом;
- фактическое равноправие всех наций и народностей;
- уважение личности, собственности;
- широкие социальные гарантии, и др.

Пока о реальной, а не декларативной, реализации этих принципов приходится только мечтать. Маргинализованное и радикализованное общество легко «сворачивает» от справедливости к мщению (см., например, кинофильм «Деточки» Дм. Астрахана).

Ясно, что настоящее подавление коррупции потребует:

а) длительной и решительной политико-правовой кампании;

б) привлечения прорывных воздействий извне (сама система себя не реформирует).

2). *Насколько и каким образом вовлечь молодёжь в антикоррупционную деятельность именно сейчас, когда вышеописанной программной кампании не видать и не слышать?* Мы полагаем, что следует использовать:

- сетевые возможности (пропагандистские, политические, организационные);
- в противовес обществу симулякра – только конкретные дела (вплоть до провокации, как в борьбе с педофилами, но желательно в сотрудничестве с полицией и пр.);
- использовать контркультурные настроения молодёжи, её неформальных организаций (в благих целях борьбы с мздоимцами и пр.);

– в структуре антикоррупционного воспитания (помимо государственно-патриотического, правового, морального и пр. фрагментов) должно присутствовать воспитание ненависти к этому явлению и его субъектам;

– сатирический фрагмент должен использоваться более широко (порок обескуражен, если слышит смех);

– в отношении учебного процесса – соответствующая доработка учебных программ и планов. Обучающиеся должны усвоить тот непреложный факт, что коррупция является преступлением, то есть формой девиантного поведения, явным отклонением от позитивных

норм социального существования. Не случайно, в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» содержится следующее положение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [1:3].

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2013. – 160 с.

УДК 37.018.46

И. Н. Пустовалова, И. А. Валеева, И. Л. Берегова

Подготовка преподавателей к формированию антикоррупционного правосознания студентов в системе дополнительного профессионального образования

В современных условиях вузовского образования возрастают требования к формированию антикоррупционного правосознания студентов. Включение антикоррупционных вопросов в учебные программы делает необходимою повышение профессиональной квалификации преподавателей юридических дисциплин, в совершенстве владеющих методологией обучения антикоррупционной деятельности, способных применять новые технологии в обучении и устойчивых к коррупционным соблазнам.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессионализм преподавателя, антикоррупционное правосознание студентов, компетентностный подход.*

I. N. Pustovalova, I. A. Valeeva, I. L. Beregova

Training university teachers to build up students' anti-corruption legal awareness (in the system of continuing professional education)

This article focuses on building up anti-corruption legal awareness which is of great importance in the contemporary society. Including anti-corruption issues in university curriculum makes it necessary to improve the professional qualification of law educators who are supposed to possess the methodology of teaching anti-corruption activities and to be capable of using new educational technologies, as well as to be resistant to corrupt practices.

Keywords: *continuing professional education, qualification improvement, teacher's professionalism, anti-corruption legal awareness, competence approach.*

Необходимым условием для формирования инновационной экономики выступает модернизация системы образования, являющаяся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны, - указывается в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [4]. Одним

из центральных компонентов модернизации определена системная подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров адекватная предъявляемым обществом и государством требованиям.

Современные тенденции в образовательном процессе – четко обозначенные приоритеты образования, компетентностный подход, двухуровневая система высшего образования, гуманизация и демократизация, обусловленные

сменой образовательных парадигм и вхождением в Болонскую систему, актуализируют проблемы качества образования, что неотъемлемо связано с повышением требований, предъявляемых к профессионализму кадрового потенциала высшей школы. Соответственно, разрабатывается компетентностный подход в образовании, согласно которому главным результатом образования должны стать способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Наряду с необходимостью имплементации Болонского процесса в национальную систему образования, в различных видах программных документов, публичных выступлениях высших должностных лиц указывается на важность усиления воспитательной составляющей процесса формирования подрастающего поколения, и, в первую очередь, его правосознания. Формирование правосознания, в том числе, и антикоррупционного, является одним из направлений молодежной политики. Отношение молодежи к коррупции, ее восприятие является показателем уровня правосознания. Правильное понимание права, неукоснительное соблюдение норм закона является той основой, которая непосредственно влияет на динамику коррупционных отношений в обществе.

В настоящее время, в вузовской системе осуществляется реформирование, направленное на адаптацию к новым условиям, переходу на многоуровневую систему образования и разработка учебно-методической и иной документации в соответствии с требованиями времени. Учитывая значимость антикоррупционного просвещения и антикоррупционного сознания, новые стандарты в области юридического образования предусматривают обязательное включение антикоррупционных вопросов в учебные программы. В то же время, стандартами нового поколения не предусмотрена в качестве обязательной дисциплина «криминология», изучающая причины и условия, способствующие преступлениям, личность преступника, в рамках которой факторы коррупционного поведения и методов их минимизации можно было бы изучить наиболее полно.

Одним из важнейших участников образовательной системы является

преподаватель и от уровня его профессионализма зависит формирование компетентной личности, обладающей высокими морально-нравственными качествами, способной к самоактуализации, готовой к профессиональной работе в условиях функционирования динамично изменяющегося механизма государственного управления.

Эффективность педагогической деятельности конкретного преподавателя обусловлена степенью его общекультурного уровня, результативностью научно-исследовательской деятельности, профессиональной компетентностью, владением инновационными методиками, психолого-педагогической и социально – гуманитарной подготовленностью.

В современном обществе любой специалист может быть уверен в своем будущем только в том случае, если его квалификация соответствует все возрастающим требованиям к уровню его знаний.

Профессионализм педагога – это интегральная характеристика его личности, предполагающая владение педагогом видами профессиональной деятельности и наличие у него сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся) [5, 15].

Система дополнительного профессионального образования нацелена на повышение уровня профессиональной компетентности, реализацию профессиональных потребностей, что в свою очередь ведет к переосмыслению содержания, форм и методов повышения квалификации учителей, руководителей образовательных учреждений, всех педагогических работников. В непрерывном образовании важным является наличие системы повышения профессиональной компетентности специалистов, целенаправленно организуемой в целях обеспечения их профессионального роста и создания условий для самореализации в педагогической деятельности.

Необходимыми условиями для реализации компетентностного подхода в системе повышения квалификации специалистов являются выбор необходимых компетенций, определяющих становление профессиональной

деятельности, и отбор педагогических технологий в соответствии с выбранными компетенциями. В учебном процессе происходит смещение акцентов с передачи знаний на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными объектами и явлениями реальности.

Проведение мониторинговых исследований позволяет определить профессиональные потребности той или иной категории слушателей и построить занятия на курсах повышения квалификации с ориентацией на развитие необходимых компетенций. Усиление индивидуальной составляющей слушателей курсов повышения квалификации обеспечивает возможность формирования новых способов деятельности, поведения, выбора образовательных траекторий.

Собственный опыт обучения на разнообразных курсах повышения квалификации позволяет сравнить содержание и применяемую методику обучения, сделать вывод об эффективности пройденных курсов в плане повышения педагогического мастерства. Не вдаваясь в подробный анализ достоинств и недостатков каждого из освоенных курсов, тем не менее, хочется обратить внимание, что не всегда такие курсы отвечают задачам модернизации образования. Содержание курсов, формы и методы обучения не отличаются инновациями и не всегда согласуются с современными психолого-педагогическими основами обучения. Время настоятельно требует повышения качества преподавания путем внедрения активных методик, как в лекционные, так и в семинарские занятия, хотя это вовсе не означает отказа от традиционного варианта преподавания.

Как и в любой другой деятельности, в преподавании следует стремиться к гармоничному сочетанию активных и традиционных методик. Содержание курсов должно быть оптимально приближено к потребностям рынка. Вопросы совершенствования педагогического мастерства преподавателей юридических дисциплин, психолого-педагогические и методологические модули должны стать обязательным элементом структуры курсов повышения квалификации.

Развитие системы дополнительного образования и повышения квалификации,

различных краткосрочных курсов и тренингов в определенной мере позволяет решить проблему создания эффективной системы кадрового обеспечения образовательного процесса по подготовке специалистов в сфере юриспруденции.

Весьма продуктивными и заслуживающими особого внимания являются в этом плане курсы повышения квалификации направленные на актуализацию профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств специалистов в области юриспруденции, их подготовку к выполнению трудовых функций в новых условиях. Несомненным достоинством подобных курсов является интегральная содержательная часть, позволяющая слушателям получить не только актуальные знания в конкретной области права, но и овладеть современными методиками преподавания по соответствующему циклу дисциплин или отдельно взятой дисциплине, основами психолого-педагогических знаний: вопросы правового регулирования высшего профессионального образования, преимущественности ФГОС, компетенции преподавателей права и обеспечения качества образования, вопросы, затрагивающие психологические знания и умения преподавателя в реализации компетентностно-ориентированного обучения, методика преподавания права, коммуникативные компетенции преподавателя. Таким образом, содержанием программы охватываются все аспекты процесса развития педагогической составляющей профессиональной компетенции слушателей.

Достижение цели обеспечивается не только за счет применения современных методик обучения и высококвалифицированного преподавательского состава, сочетающего практическую деятельность с преподаванием, но и в немалой степени обусловлена однородным составом слушателей. Это играет позитивную роль в эффективности курсов, так как позволяет слушателям общаться на одной, всем понятной волне, активно включаться в занятия по предложенным преподавателями методикам, профессионально оценивать результаты выполнения практических заданий, конструктивно обсуждать новеллы и спорные вопросы различных разделов права, проблемы,

возникающие в ходе преподавания юридических дисциплин.

Высокая результативность курсов подтверждается представляемыми итоговыми работами слушателей, в которых они демонстрируют высокий профессионализм в плане подготовки разработок занятий, основанных на компетентностном подходе с применением инновационных технологий преподавания, разработок системы компетенций, покрываемых дисциплиной, критериев их оценок и т.д. В системе повышения квалификации гуманистическая направленность реализуется через формирование у преподавателя потребности в повышении квалификации и саморазвитии, общекультурном и профессиональном самообразовании.

Творческий профессиональный подход к организации курсов повышения квалификации, профессионально ориентированная направленность программ обучения, информационно-технологическое обеспечение учебного процесса позволяют получить не только существенный дополнительный багаж необходимых знаний, но и выработать у преподавателей новый подход к работе, мотивируют к непрерывному самообразованию, повышению своей эрудиции, квалификации, профессионализма.

Не менее важным, на наш взгляд, является подготовка и повышение квалификации целевой группы педагогических кадров, в совершенстве владеющих методологией обучения антикоррупционной деятельности, способных применять новые технологии в обучении и устойчивых к коррупционным соблазнам.

В формировании антикоррупционного правосознания значительная доля отводится воспитательному процессу. Поэтому, крайне важным представляется планирование и проведение социально-значимых мероприятий антикоррупционной направленности (акции, движения, тренинги, диспуты, конференции), пополняющих знания студентов (как очных, так и заочных форм обучения, курсов повышения квалификации) об антикоррупционной политике государства, негативных последствиях коррупционных отношений.

Тренинговые программы, конференции, круглые столы важны в плане выработки рекомендаций по антикоррупционной политике, особенно, если предложения такие

вырабатывают лица, наиболее подверженные коррупционным рискам, то есть сами коррупционеры вырабатывают инструменты борьбы с коррупционными проявлениями. Такие мероприятия будут способствовать повышению осведомленности граждан, стимулировать взаимодействие гражданского общества и компетентных органов в борьбе с коррупцией, станут действенной проверкой способов противодействия коррупции силами общественности.

Юридическое образование занимает приоритетное место в системе высшей школы. От преподавателей правовых дисциплин, их профессиональной компетентности зависят теоретическая подготовка, практические навыки, а, в конечном счете, квалификация юриста.

Как указывает Г.М. Сорокин, «в основе образовательных стандартов, разрабатываемых в настоящее время, лежит компетентностный подход, основанный на компетенции как обобщенной характеристике, определяющей готовность специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Этот подход, по мнению специалистов, должен консолидировать систему образования и будет способствовать укреплению российской государственности» [6, 12].

Эти слова, на наш взгляд, следует отнести и к подготовке и повышению квалификации преподавателей юридических дисциплин.

Библиографический список

1. О Национальной стратегии противодействия коррупции и Национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы. Указ Президента от 13.04.2010 N 460 // Рос. газ. – 2010. – 15апреля.
2. О противодействии коррупции в Ивановской области: Закон Ивановской области от 18 июня 2009 г. N 61-ОЗ // Ивановская газета. – 2009. – № 108 (4475).
3. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 79 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции

долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года») // Собрание законодательства РФ, 24.11.2008. – № 47, ст. 5489.

5. Рапохин, Н.П. Прикладная психология: учебное пособие. – М.: Форум: ИНФРА-М., 2007. – 432 с.

6. Сорокин, Г.М. О концептуальных основах федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Вестник высшей школы. – № 9. – 2008. – С. 12.

УДК 37.04

М. А. Юферова, Н. С. Войтенко

Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности

В настоящее время конфликтоустойчивость является профессионально-важным качеством специалистов разных сфер. Вопрос о специфике взаимосвязи адаптивных способностей и конфликтоустойчивости личности остаётся недостаточно изученным. Результаты исследования доказывают: наличие взаимосвязей между показателями общей адаптивности и компонентами конфликтоустойчивости, а также влияние общей адаптивности на структуру конфликтоустойчивости личности.

Ключевые слова: конфликтоустойчивость, адаптивность, стиль мышления, морально-нравственная нормативность, нейротизм, регуляция поведения.

M. A. Yuferova, N. S. Voytenko

Influence of general adaptively konfliktoustoychivost personality

Currently conflictstability is professionally important quality professionals in various fields. Question about the specifics of the relationship of adaptive abilities and personality conflictstability remains understudied. The study results prove: the existence of relationships between indicators of adaptability and sheathe conflictstability components, and the impact on the structure of the overall adaptability conflictstability personality.

Keywords: conflictstability, adaptability, style of thinking, moral normativity, neuroticism, behavior regulation.

Проблема изучения и поиска ресурсов конфликтоустойчивости личности является актуальной в условиях возросшей напряжённости и повышенной конфликтности всех сфер общественной жизни. В связи с этим, важной составляющей профессиональных и общекультурных компетенций современного специалиста становится способность конструктивно разрешать возникающие противоречия, быть устойчивым к воздействию конфликтогенных факторов и адаптивным к меняющимся требованиям среды.

Конфликтоустойчивость – это способность человека оптимально организовать своё поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие противоречия в отношениях с другими людьми. Говоря о конфликтоустойчивости личности, А.Я. Анцупов

и И.Я. Шипилов определяют её как специфическое проявление психологической устойчивости [2].

Конфликтоустойчивость выражается в способности личности контролировать свое поведение в конфликтной ситуации, а также конструктивно разрешать конфликты. Адаптивность в большинстве научных концепций рассматривается как свойство органических и неорганических систем, определяющее успешность их существования в меняющейся окружающей реальности.

Мы предположили, что общая адаптивность личности влияет на конфликтоустойчивость личности, а такие составляющие общей адаптивности как адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности и морально-нравственная нормативность могут иметь

значимые взаимосвязи с компонентами конфликтоустойчивости. В рамках деятельности научной студенческой лаборатории было проведено эмпирическое исследование. Опираясь на концепцию А.Я. Анцупова, И.А. Шипилова о структуре конфликтоустойчивости, представленной эмоциональным, волевым, познавательным, мотивационным и психомоторным компонентами были подобраны методики для оценки каждого компонента.

С целью оценки эмоционального компонента конфликтоустойчивости мы использовали методику «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка. Низкие значения по шкале эмоциональной стабильности свидетельствуют о высоком уровне эмоциональной устойчивости. Для оценки волевого компонента конфликтоустойчивости, заключающегося в способности индивида к сознательной мобилизации своих сил в конфликтной ситуации, проявлению толерантности к чужому мнению, сознательному самоконтролю была использована методика «Самооценка силы воли» Н. Обозова, которая дает обобщенную характеристику проявлений силы воли. С целью оценки познавательного компонента конфликтоустойчивости нами был использован опросник «Стили мышления» (Р. Харрисона, Р. Брэмсона). Из выделенных авторами стилей мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический адекватными содержанию познавательного компонента конфликтоустойчивости являются синтетический и аналитический стили мышления. Следовательно, высокий уровень выраженности у испытуемых данных стилей предполагает выраженность познавательного компонента конфликтоустойчивости. Оценка мотивационного компонента конфликтоустойчивости осуществлялась с помощью методики «Потребность в достижении» Ю. Орлова. Мотивация к достижению своих целей в конфликте, к успешному разрешению конфликта может отражаться в мотивационном компоненте конфликтоустойчивости.

С целью оценки психомоторного компонента конфликтоустойчивости была использована методика «Агрессивное поведение» Е. Ильина и П. Ковалева. Высокие значения по шкалам

«прямая физическая агрессия», «косвенная физическая агрессия» и «прямая вербальная агрессия» могут свидетельствовать о низком уровне сдержанности в поведении личности и склонности к выражению агрессии в конфликтной ситуации. Также нами использована методика «Определение уровня конфликтоустойчивости» [5] направленная на выявление уровня конфликтоустойчивости личности и связанных с ней стратегий поведения в конфликтной ситуации. Оценка общей адаптивности и её компонентов осуществлялась с помощью методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А.Г. Маклаковым и С.В.Чермяниным. В исследовании приняли участие 40 испытуемых-студентов в возрасте 19-21 лет. Математико-статистическая обработка результатов была произведена при помощи статистического пакета SPSS 17.0. Проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова-Смирнова показала, что распределение данной выборки приближено к нормальному. В результате корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Пирсона были выявлены значимые положительные взаимосвязи между компонентами адаптивности. Чем лучше личность адаптируется к новым условиям или ситуациям, тем эффективнее она может регулировать своё поведение в конкретной ситуации, лучше развиты коммуникативные способности, легче будет следовать имеющимся правилам, соблюдать нормы. Были выявлены значимые взаимосвязи между уровнем конфликтоустойчивости и силой воли ($r = 0,391$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, чем быстрее и качественней человек может осознанно мобилизовать свои силы и «взять себя в руки» в конфликтной ситуации, тем адекватнее он будет воспринимать данную ситуацию и более верные решения примет.

Установлена статистически значимая отрицательная связь конфликтоустойчивости личности и прямой физической агрессии ($r = -0,614$ при $p \leq 0,01$), косвенной физической агрессии ($r = -0,470$ при $p \leq 0,01$), прямой вербальной агрессии ($r = -0,659$ при $p \leq 0,01$). Чем выше уровень конфликтоустойчивости личности, тем меньше вероятность агрессивной реакции, направленной на оппонента.

Выявлена статистически значимая

отрицательная взаимосвязь конфликтоустойчивости и прагматического стиля мышления. Коэффициент корреляции равен ($r = -0,392$ при $p \leq 0,05$). Личности, обладающие доминирующим прагматическим стилем мышления, определяют поведение других людей своим личным опытом, являющимся критерием правильности или неправильности чужих поступков. Они пользуются привычными знаниями и умениями, следовательно, в конфликте им бывает непросто преодолеть собственные стереотипные представления о противнике, это может усугубить развитие конфликта и снизить устойчивость личности к его проявлениям. В то же время выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь между конфликтоустойчивостью и аналитическим стилем мышления ($r = 0,529$ при $p \leq 0,01$). А значит, конфликтоустойчивые испытуемые склонны к анализу ситуации и получаемой информации, тщательно выбирают подходящие варианты развития и разрешения конкретной ситуации. Также были выявлены корреляционные взаимосвязи между компонентами адаптивности и структурными элементами конфликтоустойчивости. Связь между моральной нормативностью и конфликтоустойчивостью ($r = 0,480$ при $p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что конфликтоустойчивые люди, чаще всего, склонны к соблюдению имеющихся норм, что позволяет им реже попадать в конфликтные ситуации.

Отрицательная взаимосвязь между уровнем адаптивных способностей и нейротизмом ($r = -0,527$ при $p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что при развитой способности к адаптации личность может контролировать проявление своих эмоций в соответствии с конкретной ситуацией. А значимая отрицательная взаимосвязь поведенческой регуляции и нейротизма личности ($r = -0,665$ при $p \leq 0,01$) подтверждает, то, что человек, способный контролировать своё поведение, лучше контролирует проявления своих эмоций. Отрицательно взаимосвязаны адаптивные способности с уровнем выраженности прямой физической агрессии ($r = -0,340$ при $p \leq 0,05$), поведенческой регуляции и косвенной физической агрессии ($r = -0,320$ при $p \leq 0,05$), также моральная нормативность отрицательно взаимосвязана с прямой физической агрессией ($r = -0,467$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, при высоком уровне

сформированности адаптивных способностей, выраженности моральной нормативности, человек меньше склонен к применению силовых способов реагирования в ситуациях.

Интересными показались данные о наличии взаимосвязи коммуникативного потенциала и таких стилей мышления как «аналитический» ($r = 0,317$ при $p \leq 0,05$), а также «синтетический» ($r = 0,391$ при $p \leq 0,05$). Личность с хорошими коммуникативными способностями получает большое количество информации, которую может подвергать анализу для своих целей.

«Синтезаторы» никогда не упускают возможность «показать себя», а также узнать что-то новое, разрабатывать свои принципиально новые пути решения проблем. В то же время, обнаружена отрицательная взаимосвязь коммуникативного потенциала и «реалистического» стиля мышления ($r = -0,421$ при $p \leq 0,01$). Чем лучше у человека развиты коммуникативные способности, тем меньше вероятность того, что доминирующим стилем мышления для него будет являться «реалистический» стиль. Реалисты опираются на имеющиеся у них в запасе факты и могут ловко ими оперировать, стараться исправить любые неточности. В таком случае возникают проблемы в общении с другими людьми, в силу слабой способности «реалистов» к абстрактному восприятию какой-либо информации. Установлена значимая положительная взаимосвязь моральной нормативности с аналитическим стилем мышления ($r = 0,383$ при $p \leq 0,05$). Аналитики не переносят неопределенности, беспорядка, таким образом, нормы и правила для них – источник такого необходимого порядка в определенных сферах жизни, ситуациях, отношениях.

Итак, в результате статистической обработки полученных данных были выявлены как прямые, так и обратные взаимосвязи между адаптивностью в целом и её элементами и отдельными компонентами конфликтоустойчивости. С целью выявления влияния адаптивности личности на конфликтоустойчивость матрица корреляций была подвергнута процедуре анализа по методу главных компонент. Было извлечено 6 факторов с собственными значениями выше 1. Полученные факторы подверглись варимакс вращению.

Первый фактор можно проинтерпретировать как «психомоторная дезадаптивность»,

переменные, связанные с этим явлением, имеют самые высокие нагрузки. Переменными для данного фактора являются прямая физическая агрессия (факторная нагрузка равна 0,355), косвенная физическая агрессия (0,280) и прямая вербальная агрессия (0,292), которые для нашего исследования характеризуют психомоторный компонент конфликтоустойчивости. Первый фактор дает отрицательную нагрузку на конфликтоустойчивость в целом. Таким образом, адаптивность личности влияет как на конфликтоустойчивость личности в целом, так и на её психомоторный компонент с большой нагрузкой. Т.е. чем больше нагрузка этого фактора, тем хуже формируется конфликтоустойчивость и её психомоторный компонент в частности. Несдержанность в поведении свидетельствует о высокой подверженности конфликтам, а также неспособности контролировать свои действия в трудной ситуации.

Второй фактор был проинтерпретирован нами как «адаптивная эмоциональность», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Такими переменными для данного фактора являются адаптивные способности (факторная нагрузка равна 0,362), поведенческая регуляция (0,370) и нейротизм (-0,327). Таким образом, этот фактор положительно влияет на сформированность эмоционального компонента конфликтоустойчивости. Т.е. чем выше нагрузка по этому фактору, тем лучше выражается эмоциональная стабильность личности в трудных ситуациях и конфликтах в частности, что в свою очередь также помогает в регуляции поведения личности.

Третий фактор можно проинтерпретировать как «адаптивная мобилизация познавательных процессов», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Такими переменными для данного фактора являются сила воли (факторная нагрузка равна 0,477), аналитический стиль мышления (0,380), а также идеалистический стиль мышления (-0,477), на который оказывается отрицательная нагрузка по этому фактору. Действие третьего фактора проявляется в успешном формировании волевого компонента конфликтоустойчивости, а также отдельных элементов познавательного компонента, в нашем случае – аналитического стиля мышления.

Отрицательное влияние данный фактор оказывает на формирование у человека идеалистического стиля мышления в качестве доминирующего.

Четвертый фактор, который мы выделили, можно проинтерпретировать как «адаптивность мышления», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Такими переменными являются для данного фактора коммуникативный потенциал (факторная нагрузка равна 0,288), синтетический (0,267) и идеалистический (0,240) стили мышления. Также отрицательную нагрузку данный фактор оказывает на формирование у человека реалистического стиля мышления как доминирующего (-0,595). Таким образом, действие этого фактора приводит к большей вероятности высокого уровня сформированности у человека коммуникативного потенциала, а также синтетического или идеалистического стиля мышления в качестве доминирующего. Также под действием этого фактора снижается вероятность доминирования у человека реалистического стиля мышления. Т.е. этот фактор влияет на развитие познавательного компонента конфликтоустойчивости через коммуникативный потенциал. Таким образом, внешняя адаптивность мышления влияет на познавательный компонент конфликтоустойчивости.

Пятый фактор можно интерпретировать как «нормативность познавательных процессов», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Этими переменными в данном случае являются морально-нравственная нормативность (факторная нагрузка равна 0,312), синтетический (0,277) и прагматический (-0,607) стили мышления. Таким образом, можно отметить роль нормативно-нравственного компонента адаптивности в формировании одного из доминирующих стилей мышления, представляющих в нашем исследовании познавательный компонент конфликтоустойчивости.

Шестой фактор можно интерпретировать как «адаптивная мотивация», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Такими переменными для этого фактора являются мотивация и синтетический стиль мышления. Факторные нагрузки равны 0,574 и -0,261 соответственно.

Мы предполагаем, что данный фактор влияет на мотивационный компонент конфликтостойчивости. Конкретные мотивы поведения, поступков человека могут быть адекватны соответствующим внешним условиям, в которых он оказывается.

Таким образом, нами установлено наличие прямых и обратных корреляционных связей между показателями общей адаптивности личности и компонентами конфликтостойчивости. Установлено, чем лучше личность адаптируется к новым условиям или ситуациям, тем эффективнее она может регулировать своё поведение в конкретной ситуации, лучше развиты коммуникативные способности, легче будет следовать имеющимся правилам, соблюдать нормы. Чем выше уровень сформированности силы воли индивида, тем выше его конфликтостойчивость. Т.е. чем быстрее и качественней человек может осознанно мобилизовать свои силы и «взять себя в руки» в конфликтной ситуации, тем адекватнее он будет воспринимать данную ситуацию. При хорошо развитой способности к адаптации личность может контролировать свои эмоции и их проявления в соответствии с конкретной ситуацией и в меньшей степени склонен к применению прямой и косвенной физической агрессии и больше – к адекватным способам реагирования.

На основе применения факторного анализа было выделено шесть факторов, влияющих на структуру конфликтостойчивости. В частности было выявлено влияние таких факторов, как «адаптивность мышления», «нормативность познавательных процессов» и «адаптивная мобилизация познавательных процессов» на познавательный компонент структуры конфликтостойчивости. Выявлено влияние такого фактора, как «психомоторная адаптивность» на психомоторный компонент личности соответственно. Фактор «адаптивной эмоциональности» влияет на эмоциональный компонент конфликтостойчивости. Также

выявлено влияние фактора «адаптивной мотивации» на мотивационный компонент структуры конфликтостойчивости. Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о подтверждении выдвинутой нами гипотезы о наличии влияния общей адаптивности на компоненты структуры конфликтостойчивости личности.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Баклановский, С.В. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
2. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 150–157.
5. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью: учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
6. Мириманова, М.С. Конфликтология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.
7. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
9. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

Секция 4. Организация образовательного процесса в рамках реализации задач компетентностно-ориентированного обучения

УДК 372.88.1

И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей с позиций компетентностного подхода

В статье анализируются проблемы, возникающие в процессе обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах российских вузов, а также рассматриваются возможности их решения с помощью компетентностного подхода. В этой связи в статье описывается комплексная модель организации контроля уровня иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная с целью восполнить в процессе обучения отсутствие естественной языковой среды.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, отсутствие естественной языковой среды, организация контроля.*

I. E. Abramova, E. P. Shishmolina

The foreign language teaching to non-linguistic university students from the perspective of competence-based education

The article analyzes difficulties in teaching foreign languages to Russian university students majoring in non-linguistic areas and ways of overcoming such difficulties by means of competence-based education. Thus the article describes an integral assessment model aimed at testing the students' language ability as well as compensating for the lack of the natural language environment.

Key words: *the lack of the natural language environment, the foreign language communicative competence, the testing the students' language ability.*

Стремительное развитие глобального мира требует значительного изменения качества подготовки специалистов, способных решать стоящие перед ними производственные задачи, в том числе с использованием иностранного языка. Цель данной статьи заключается в анализе ряда проблем, возникающих в процессе обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах российских вузов, а также возможностей решения этих проблем с помощью компетентностного подхода. В этой связи в статье описывается комплексная модель контроля уровня иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Петрозаводского государственного университета.

В последние несколько лет в российском образовании преобладает компетентностный подход к обучению, который отличают системность и междисциплинарность, наличие личностных и деятельностных аспектов, имеющих практическую, прагматическую и гуманистическую направленность [4; 49]. Основной целью компетентностного подхода

является формирование человека, который сможет, опираясь на позитивное ценностно-смысловое мировоззрение, адаптироваться к разнообразным жизненным ситуациям [4; 46]. Применительно к высшему профессиональному образованию это означает формирование у студентов компетентностей разного уровня и вида, которые выпускник вуза сможет использовать в реальной жизни.

Анализ различных подходов исследователей к трактовке терминов (Э.Ф. Зеер, И.Г. Климович, А.В. Хуторской, Н.В. Яковлева, В.В. Гузеев) позволяет определить профессиональную компетентность будущего специалиста как интегративное свойство его личности, включающее когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, обеспечивающее готовность к успешной деятельности в профессиональной сфере, базирующееся на результатах обучения (знаниях, умениях, навыках), системе ценностей, индивидуальных привычках.

Компетентность профессионально успешной

личности характеризует способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации [3; 52], осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [2; 20]. Профессиональная компетентность будущего специалиста – выпускника вуза характеризуется степенью (уровнем) сформированности у него различных значимых для данной области компетенций, поскольку «компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами, то есть они становятся компетентностями» [4; 43]. Одной из них является иноязычная коммуникативная компетенция. Её значение как профессионального качества и составляющей содержания профессионального образования закреплено в федеральном государственном образовательном стандарте, определяющем цели обучения иностранному языку. Например, по направлению «Туризм» основные положения сводятся к необходимости формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций: способности к эффективному общению с потребителями туристского продукта (ПК-11); способности к межкультурным коммуникациям в туристской индустрии (ОК-7); способности к письменной и устной коммуникации на иностранном языке и готовности к работе в иноязычной среде (ОК-10) [6].

Следует признать, что при всем многообразии методических и учебных материалов, используемых в процессе обучения будущих специалистов (не лингвистов), уровень их иноязычной коммуникативной компетенции оставляет желать лучшего. Можно предположить, что одна из причин заключается в том, что сам процесс обучения продолжает оставаться преимущественно аудиторным, ориентирован на работу студентов с учебником и проводится под руководством преподавателя – носителя языка.

Результаты исследования, проведенного в 2013 году в Петрозаводском государственном университете с целью изучения отношения студентов и преподавателей к проблемам, возникающим при обучении иностранному языку взрослых в условиях искусственного

билингвизма, показали, что уровень владения иностранным языком, согласно оценкам как студентов, так и преподавателей, в большинстве случаев, не может считаться достаточным для дальнейшей работы в языковой среде, а ожидания студентов относительно использования иностранного языка в профессиональной сфере коррелируют с направлением обучения: более 50% респондентов естественно-биологических и технических специальностей отмечают, что собираются применять иностранный язык в будущей работе. В тоже время только 28% студентов гуманитарных специальностей предполагают, что язык им пригодится в профессиональной деятельности, а 60% гуманитариев планируют общаться на английском лишь во время туристических поездок. Для решения задачи минимизации последствий обучения вне естественной языковой среды, активизации деятельности студентов в процессе обучения с учетом их психологических и мотивационных особенностей на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ была разработана комплексная модель организации и проведения контроля сформированности уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, которая включает в себя:

Традиционные формы контроля: тест, работа с текстом, аудирование, перевод, ролевые ситуации и так далее (проводится преподавателем группы).

Инновационные формы контроля: ролевая игра (1 курс), снятый силами самих студентов профессионально-ориентированный видеofilm (2 курс), выступление с профессионально-ориентированным докладом на межфакультетской конференции и написание тезисов к докладу (3 курс).

Факультативные формы контроля: конкурс студенческой драматизации.

Предлагаемая модель базируется на понимании того, что студент является деятельным участником социокультурного образовательного пространства, а его активность обусловлена состоянием успешности своей деятельности. В данной модели обучения нашли отражение принципы метода интенсивного обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской – принцип личностного

общения, игровой организации, коллективного взаимодействия, концентрированности и полифункциональности упражнений [5].

В течение учебного семестра текущий контроль осуществляется преподавателями в соответствии с учебной программой дисциплины по всем предусмотренным параметрам (практическая работа на занятиях и выполнение заданий, грамматические тесты, лексические диктанты, работа с аудио и видеозаписями, диалоги и ролевые игры и так далее). Рубежный контроль (устная часть зачета или экзамена) осуществляется экзаменаторами кафедры в форме творческих заданий. На втором курсе организуется Фестиваль студенческих фильмов на иностранных языках, на третьем курсе (завершение изучения иностранного языка в ПетрГУ) — выступление студентов с докладами на иностранных языках по своей специальности в рамках межфакультетской конференции.

Отличие данной модели от общепринятой заключается в том, что экзамен по инновационным формам контроля принимают преподаватели, не ведущие занятия в группе, а во время экзамена встречаются студенты нескольких групп и факультетов, что получило признание среди студентов и преподавателей. При такой форме контроля в какой-то степени решается еще несколько проблем, типичных для аудиторного обучения: устное общение на неродном языке имеет ограничения не только по плотности общения, тематике, коммуникативной ситуации, но и по составу участников. Как правило, учебный процесс осуществляется в закрытых, малочисленных по своему составу (до 10-12 человек) академических группах, когда во время обучения отсутствуют контакты не только с носителями изучаемого языка, но и с членами других учебных групп, что вызвано спецификой организации учебы. Студенты такой академической группы и преподаватель-носитель языка выполняют роли «говорящий – слушающий». В этой связи основная задача коммуникации (донести информацию в понятной для партнеров по общению форме) заметно упрощается, ведь вероятность быть непонятым практически отсутствует. Применение нетрадиционных форм контроля дает студентам из разных академических групп возможность оценить уровень владения иностранным языком друг друга и понять, насколько вариативной может быть речь на иностранном языке.

Учебные фильмы, снятые силами самих студентов, представляют собой результат проектной работы, подразумевают специальную организацию самостоятельной деятельности студентов преподавателем в соответствии с разработанными этапами:

- предварительное планирование (развитие концепция будущего фильма-проекта такими методами, как мозговой штурм, подбор и анализ источников по теме, а также их исследование);
- написание сценария (включая описание и визуальные эффекты, редактирование);
- подготовка раскадровки (разработка эскизов и макетов для каждой сцены фильма);
- процесс съемки фильма (съемки нескольких дублей каждой сцены в соответствии с заданными выстрел список и график съемок);
- монтаж фильма (с помощью компьютерной программы для редактирования и добавление закадрового текста, музыки, титров и соответствующие визуальных эффектов);
- запись фильма на диск, цифровой носитель или загрузка на один из бесплатных Интернет-сервисов для представления аудитории;
- презентация конечного продукта на Фестивале [1].

Студенты получают от преподавателя инструкции на каждом этапе работы и имеют лингвистическую и техническую поддержку на протяжении всего проекта, если это необходимо, они ознакомлены с подробными правилами и требованиями, касающимися их работы, на каждом уровне проекта обеспечивается контроль и условия для осуществления обратной связи (в том числе просмотр видео перед публичной презентацией).

Преподаватели отметили положительные стороны данного вида работ: способность стимулировать интерес учащихся к изучению иностранных языков, полноценное использование их интеллектуального потенциала, и поощрения самостоятельного мышления и развития важнейших навыков, а также их самодисциплина и способность самостоятельно учиться. К недостаткам метода преподаватели отнесли отсутствие навыков компьютерного редактирования фильма.

Проведенное исследование показало, что фильмы, снятые силами студентов, являются прекрасным инструментом для поддержки не только традиционных методов, как компьютерное обучение, презентации, научные

исследования, но и таких инновационных видов работ, как мультимедиа или анимированные презентации. Работа над видео на иностранном языке стимулирует активное обучение, оказываясь весьма продуктивным способом приобретения навыков иностранного языка с использованием современных технологий, помогая научить студентов использовать свои знания иностранного языка для исследования профессиональных тем и связанных с ними социальных и этических вопросов.

Итоговый экзамен сдается на 3 курсе в формате научной конференции. Требования к выступлению строго определяют профессионально ориентированную тематику выступлений, представление в докладе результатов проведенного исследования. Каждый студент представляет тезисы своего доклада на иностранном языке. Студенты кафедры туризма (прикладной бакалавриат) вместо тезисов создают рекламные брошюры, сайт туристической фирмы и так далее. В ходе выступления с подготовленной презентацией по теме доклада студенты демонстрируют обязательное владение структурой презентации, в которой должны присутствовать такие компоненты как введение, основная часть, заключение, ссылки. Большое внимание уделяется сформированности умения публичных выступлений (поза, жесты, визуальный контакт с аудиторией, темп речи, отсутствие неоправданных пауз, владение языковыми средствами и так далее).

Модель организации и проведения контроля сформированности уровня иноязычной коммуникативной компетенции, применяемая на кафедре иностранных языков гуманитарных факультетов Петрозаводского государственного университета доказала свою успешность для студентов и преподавателей, способствуя повышению эффективности учебного процесса, усилению мотивации студентов и формированию у них не только коммуникативной, но также учебной и общекультурных междисциплинарных компетенций:

- умение публичных выступлений, представления результатов своего исследования;
- умение работать в команде, соблюдая временные рамки этапов и выполняя объем работы в пределах своей зоны ответственности;
- способность использовать знания иностранного языка для формирования

толерантного отношения к культуре, истории и современных проблем иностранных государств, понимая важность изучения других языков и развитие готовности использовать знания иностранного языка для трансграничного культурного сотрудничества;

- использование навыков межкультурного общения, способствующие повышению уровня культуры и увеличению социокультурных и лингвистических знаний;

- способность использования соответствующей лексики в устной и письменной форме для производства фильма по выбранной теме;

- устойчивое развитие разговорных навыков, в том числе способность поддержать разговор с несколькими участниками дискурса;

- способность использования разных видов чтения, в том числе для извлечения информации из больших текстов;

- способность анализировать структуру текста;

- способность самостоятельно создавать тексты разных жанров, темы и сюжеты, используя описания, повествования, рассуждения и аргументации в зависимости от цели общения.

Библиографический список

1. Абрамова, И.Е., Ананьина, А.В., Шишмолина, Е.П. Искусственный билингвизм: социолингвистический подход. // *European Social Science Journal*. – № 4 (20). – АНО Международный исследовательский институт. – 2012. – С. 221–228.
2. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 16.
3. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Китайгородская, Г.А. Уникальность иностранного языка как учебного предмета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kitaygorodskaya.ru/about-us/news/kulturatv.html>

Н. Е. Бекетова

К вопросу о мотивации родителей: в модернизации образования хотят участвовать родители

В статье рассматривают аспекты привлечения ресурсов родительского сообщества к участию в модернизационных процессах школьного образования. Дан анализ практической работы со школьной общественностью. Разработаны рекомендации по усилению взаимодействия родители – школа.

Ключевые слова: модернизация школьного образования, инновационные процессы, профессиональная компетентность, современный учитель, педагогический коллектив, сотрудничество.

N. E. Beketova

The question of motivation parents: in education modernization parents want to participate

The article discusses aspects of resource mobilization parent community to participate in the modernization process of schooling. The analysis of practical work with the school community. Recommendations for strengthening the interaction parents-school.

Keywords: modernization of school education, innovative processes, professional competence, modern teacher teaching team cooperation.

Роль родителей в жизни школы всегда была значительной. Важно, каким образом администрация и педагогический коллектив создадут психолого-педагогические и организационные условия для взаимной полезности всех участников образовательного процесса. Необходимо отметить, что степень участия родителей в жизни школы во многом зависит от того, насколько «повезло» учебному учреждению с активными и заинтересованными в качестве обучения родителями. К сожалению, до сих пор достаточно распространена позиция предъявления упреков как в сторону родительской ответственности за ребенка, так и в адрес школы. Большая практика работы автора с родительской общественностью позволяет сделать ряд выводов, связанных с особенностями поведения нынешнего поколения родителей. Среди них все больше появляется тех, кто хочет участвовать в жизни школы, а, главное, испытывает желание влиять на внутришкольные процессы. Такими родителями, как правило, являются мамы и папы в возрасте от 35 до 45 лет. Говоря о портрете такого родителя – это образованный человек, свободно владеющий современными информационными

технологиями, иногда иностранным языком, который занимает активную жизненную позицию. По сути дела, именно такие личности задают демократические процессы в обществе и хотят привнести эти ценности и в воспитание, и в обучение собственных детей. К сожалению, не всегда педагогический коллектив школы готов к такому партнерскому диалогу с родителями, а родители не всегда понимают назначение школы – гаранта выполнения государственных образовательных стандартов. Это противоречие, с одной стороны, тормозит развитие сотрудничества, а, с другой, именно в этом «узле» заложен ресурс новых форм и методов взаимодействия участников образовательного процесса.

Отметим, что общие ориентиры модернизации образования заданы программным документом Национальной инициативы «Наша новая школа». В нем прописаны основные направления деятельности современной школы. На основе этого документа разработана городская программа развития образования на период до 2013 г. Наша задача состояла в том, чтобы определить роль и возможности родительской общественности г. Ярославля в

реализации задач, поставленных в документах, регламентирующих инновационные процессы в образовании.

Способом выявления и последующего анализа послужила площадка городского родительского собрания представителей всех школ. Оно проходило в исключительно активной форме, когда групповая работа под руководством опытных модераторов обеспечила «столкновение» и «примирение» интересов, мнений и ценностей родителей различных школ. Первоначальные требования о том, чтобы на собрание пришли заинтересованные родители, оправдали себя. Как результат – получен материал конкретных предложений по улучшению деятельности школы в рамках идеологии устойчивого развития учреждения, формирования гражданской идентичности учащихся, с учетом основных идей программы «Наша новая школа».

Необходимо отметить, что каждая группа родителей получила задание – предложить конкретные мероприятия для участников образовательного процесса: руководителей школ, преподавателей, учащихся и их самих по реализации конкретных задач, в частности:

- плавный переход образовательных учреждений на новые образовательные стандарты, повышение качества образования;
- создание условий для развития системы поддержки талантливых детей;
- обеспечение повышения профессиональной компетентности учительского корпуса;
- создание условий здоровьесбережения всех участников образовательного процесса.

Анализ полученных в результате работы материалов, показал насколько интересными и полезными могут быть предложения со стороны родителей. Отметим, что ряд наиболее удачных идей и проектов доступны общественности (сайт департамента образования мэрии города Ярославля).

Большинство родителей считают (результаты «Круглого стола»), что повышение качества образования возможно, если выполнено следующее:

- созданы условия для воспитания у ребенка уважения к профессии учителя (падение престижа учителя не выгодно никому);
- достаточная активность и результативность деятельности Управляющих советов школ;

– имеется возможность присутствовать на уроках;

– созданы условия для участия родителей в жизни школы (в частности, для занятых родителей – через посещение сайта школы, электронный дневник ребенка и т.п.);

– важное значение приобретают индивидуальные консультации для педагогов (привлекаются специалисты в различных областях знаний)

– ресурсы тематических классных часов (профессиональная ориентация, мои увлечения и т.д.)

– организация активного досуга детей вместе с родителями.

Нельзя не отметить конкретных предложений родителей по развитию системы поддержки талантливых детей, выделим основные:

– создание современной системы дополнительного образования с целью освоение родителями основ психолого-педагогических знаний, связанных с развитием и воспитанием их талантливых детей XXI в.;

– развитие информационной поддержки родителей (в том числе через ресурсы кружков, секций, клубов, олимпиад);

– создание фондов родительского поощрения (научно-популярная литература, экскурсии и т.д.);

– создание инициативной группы, а в дальнейшем – Интернетсообщества «Талантливые родители талантливых детей»;

– участие в уже созданных организациях «Городской общественный совет по развитию МСО» г. Ярославль и сообщество (группа в Контакте).

Необходимо особо отметить, что были рассмотрены вопросы, связанные с профессиональной компетентностью современного учительского корпуса. По мнению родителей, сегодня актуально постоянное самообразования учителей, а конструктивный диалог «родители – педагоги» будет ресурсом в этом вопросе. Понимая, что только при наличии квалифицированного профессионального кадрового потенциала в современной школе, возможны реальные изменения, что, несомненно, предполагает высокий уровень корпоративной культуры, в том числе управленческой и системно-квалитативной. Понимая, что «качество выпускника общеобразовательной

школы», безусловно, определяется «качеством педагога».

Новые требования к качеству школьного образования, утверждение профессионального стандарта учителя предполагают изменения, в том числе использования такого ресурса как родитель. Таким образом, родительский корпус является не только помощником классного руководителя, но и мощным ресурсом в сложном процессе модернизации школьного образования.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В., Тарханова, И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области). // Youth World Politic, 2013. – № 1. – С. 81–85.
2. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–10.

2. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью Ярославль: учебное пособие, 2013. – 103 с.

3. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 150–157.

4. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Ярославль, 2005. – 23 с.

5. Тарханова, И.Ю. Изменение профессиональной роли социального педагога в условиях модернизации российского образования // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 131–134

УДК 378.147

О. В. Бочкарева

Расширение гуманистического пространства в педагогическом диалоге

В центре внимания автора – проблема гуманизации педагогического образования. Автор рассматривает диалог как межличностное обучение, выявляющее свою гуманистическую сущность, отношение к человеку как к субъекту познания, общения и творчества.

Ключевые слова: гуманизация, педагогический диалог, отношение «Я – Другой», идеал.

O.V. Bockkareva

Extension of humanistic space in pedagogical dialogue

The author focuses on – the problem of humanization of teacher education. The author considers dialogue as interpersonal training that reveals the essence of his humanistic attitude to man as a subject of knowledge, communication and creativity.

Key words: Humanization, pedagogical dialogue, the attitude of "I – Another", ideal.

Гуманистическая устремленность педагогического диалога связана с тем познавательным-смысловым пространством, в котором фокусируются процессы познания, самопознания и самораскрытия через соотнесение с позицией «Другого». Гуманистический контекст диалога – это результативная составляющая познавательной деятельности, отражающая сложное диалогическое взаимодействие опыта своего «Я» и опыта «Другого», слова и действия, мысли и чувства на разных этапах и уровнях общения и

предполагающая создание «встречных» высказываний, поиск собственных смыслов.

На современном этапе актуализируется проблема диалога как онтологической сущности субъекта в соотнесенности к универсальности и одновременно к уникальности его субъектного бытия, пониманию его роли в социальном движении современного мира. «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план,

необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом бытия человека, значит стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как объективном отношении» [2, 259]. Совокупность связей и отношений субъекта приобретает особый смысл, так как он связывается с онтологической бытийной сущностью. Человек в реальности представлен в особой системе – в сущностном единстве, проявляющемся в постоянном разрешении противоречия: непрерывности своей социального «Я» и разрыва – прерывности индивидуального «Я».

Анализ теоретических исследований и образовательной практики позволяет говорить о значимости диалога как условия гуманизации педагогического образования. В процессе диалогического взаимодействия образовательное пространство насыщается ценностями и смыслами, которые оказывают влияние на формирование внутреннего мира личности, становлении ее ценностно-смысловой культуры.

Гуманистическая направленность педагогической деятельности рождается и постоянно воспроизводит себя в диалогическом, субъект-субъектном взаимодействии. Смысл диалога проявляется в культуре, творчестве, поступке, где каждый из его участников строит свой диалог в соответствии со своими ценностями, склонностями, способностями.

Отечественные философы А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский отмечали, что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Ю.Н. Лотман, осознавая решающее значение культуры в развитии человека, утверждает, что культура – понятие духовное. «Культура всегда связана с прошлым опытом, всегда подразумевает некоторую непрерывность нравственно-интеллектуальной духовной жизни человека, общества, человечества» [3; 305].

Личность – активный субъект культуры, мыслящий, творящий, обращенный в будущее. Человек заключает в себе весь мир, который присваивается им через содержание текста культуры (чувственного, перцептивного, образного, эмоционального, вербального и др.). Каждый педагогический текст как текст культуры, историчен и диалогичен. Это цепь претворений смыслов и изменений значений. Соприкосновение со смыслом и определение его значения для себя ведет к расширению

внутреннего духовного пространства личности, его гуманистической составляющей, влияет на ее желания, мотивы, ценности, сознание. С этической позиции педагогическая культура выступает как реальный и потенциальный диалог противоречивых смыслов, где третий смысл обретается. Культура диалога – это логика смыслообразования, основанная на альтернативе, в которой обретаются новые связи, новые метафоры, новый путь, ведущий к добру, гуманизму. Этика обретается в диалоге, так как существует как противоречивое единство внутренней и внешней сторон. В диалоге происходит встреча со смыслами педагогической культуры, бытия, пережитыми одними и способными обогатить духовным светом других. Эта духовная связь происходит через личностное мировосприятие и мироощущение каждого.

Бытие человека в пространстве педагогического диалога – это стремление осознать потребность в раскрытии для себя культуры образовательного мира, его гуманистической устремленности, его значения для формирования образа – «Я». Гуманистическую направленность педагогический диалог принимает в связи с этическим выбором со-бытия, поступка человека, его сонастроенностью на кого-то, так как, центрируя внимание на себе, он проходит мимо себя. Открытость педагогического диалога, его обращенность к «Другому» дает возможность обрести объемность сознания, связанного с гуманистическим устремлением, без которого невозможно понимание общности духовного опыта, так и его нетождественности на разных ступенях духовной жизни реальных собеседников.

Гуманистическая направленность педагогического диалога исходит не только из целеполагания, но и из идеалопологания, процесса, связанного с осмыслением характера педагогических отношений и внесении в них своей индивидуальности. Идеалопологание включает в себя систему идеальных образцов, имеющих для личности смысложизненную значимость (счастье, добро, справедливость и т.д.) Гуманистическая составляющая педагогического диалога являет себя через этическое, творческое восхождение субъектов, дарующее им духовную связь с миром, другими людьми, творческую свободу. Личность реализует себя в диалоге, всеобщим выражением

которого выступает сфера нравственности, прежде всего со-вести (совместная с другими весть, знание о себе).

Гуманистическая устремленность педагогической деятельности основана на безгранично расширенной ответственности по отношению не только к соучастникам диалога, но, прежде всего, к самому себе. Диалогические отношения, с одной стороны, влияют на целеполагание деятельности человека, с другой, они сами – есть проявление ее характера. Для культурного, нравственного развития человека педагогический процесс может оказаться процессом формальным, если не организованы отношения сотрудничества, сотворчества, взаимоподдержки, побуждающие к нравственным поступкам. Диалогические отношения, характеризующиеся взаимной помощью, наличием духовного уровня общения, эмпатией, гармонизируют процесс обучения.

С понятие бездуховности связывается утрата собственного «я», творческой свободы выбора, человек доступен манипуляции, находится под влиянием внешних факторов. Возникает размытое, разбалансированное самочувствие индивида, действующего «не по своей воле». Педагогическое творчество приобретает бездуховный характер, существует в пространстве культуры как «извращенная форма» (В.П. Зинченко). Данная психологическая ситуация выстраивается как соотношение «простой внешний мир – простой внутренний мир», где простота – это отсутствие индивидуальности, диалогичности, субъектности.

Совместное мышление в диалоге несет и новые изменения в мотивации личности: расширяется спектр мотивов, стимулирующих познание и самопознание, творчество и сотворчество, рождается новая позиция по отношению к педагогическим знаниям, мастерству, к себе, другим людям, в целом к миру. Эта открытая позиция немислима без освобождения от догматичности и авторитаризма, претензий и убеждений на единственно верную точку зрения, без преодоления ригидности мышления. Диалог помогает гуманизировать отношения, сформировать позицию будущего учителя как открытую культуре и обществу. Позиция творческой личности, это всегда разомкнутая позиция – позиция «навстречу», которая может

реализоваться только в атмосфере свободы и независимости диалогового общения. В противовес потребительской установке создается установка, где важную роль играют открытость внутреннего мира, своего «я». В дидактическом диалоге создаются условия для самораскрытия его участников, реализуется их право на свободу творчества, личностную инициативу.

Смысловые ценности педагогического диалога нацеливают личность на эмпатическое общение, творчество в педагогическом взаимодействии, развитие личности, профессиональное сотрудничество, формируя при этом гуманистически ориентированное педагогическое мировоззрение. Диалогические ориентиры педагогической деятельности, фиксируя ее гуманистическую направленность, позволяют преодолевать имеющееся расхождение между сущим и должным, стимулируют творческое преодоление этих противоречий, вызывая стремление к профессиональному самосовершенствованию и смысложизненному самоопределению личности. Эффективность диалога, его развивающие возможности проявляются в умении педагога в процессе взаимодействия с участниками педагогического процесса находить условия для личностного роста, оценивания себя с позиции «Другого», углублять тип общения с позиции гуманизма [1].

В основу диалога заложена значимость личностного начала, индивидуальности, субъектности образования, как одного из средств его развития. Индивидуальность – это неповторимое, уникальное качество человека, которое открывается и проявляется в атмосфере диалога, взаимопонимания, со-раскрытия. Преимущество диалогического обучения – в обращенности к каждой личности как неповторимой индивидуальности. Формирование диалогического стиля общения происходит на основе расширения и углубления той области, которая выбрана для будущей профессии. Это большая самостоятельность в аргументации усвоенных знаний, понимании смысла, овладение интерактивными способами учебной работы, умение контролировать и оценивать качество высказываний оппонентов. Насыщаясь диалогическим контекстом, педагогическая деятельность приближается к научно-исследовательской деятельности.

Диалогичность как чувство педагогической меры, как педагогический критерий в построении взаимодействий и взаимоотношений переходит в конструкты личностного мироотношения и мироприятия. Процесс познания педагогической действительности неотделим от личностного аспекта мышления.

Педагогический диалог, выстраиваемый с позиции актуализации гуманистических ценностей, выступает как открытие индивидуальности каждого его участника, которое возможно при условии преодоления стереотипов и установок, проникновения во внутренние условия развития психической жизни, определяющих своеобразие, неповторимость личности. Субъект-субъектное взаимодействие в дидактическом диалоге характеризуется гуманистическим сотворчеством, направленностью на личностный рост каждого. Гуманистически направленный педагогический диалог предполагает интеллектуальную активность субъектов взаимодействия по созданию нового смысла через представление своих индивидуальных позиций и обмен информацией с целью прироста смыслового прочтения обсуждаемых проблем. Самоопределение личности в дидактическом диалоге включает в себя ценностное осмысление и понимание педагогической реальности, которое лежит в основе формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности. Дидактический диалог, рассматриваемый как взаимное усиление и развитие каждого участника, может реализовать свои возможности только через творческий взаимообмен разноуровневого потенциала субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, поиск смысла педагогической деятельности, ее ценностных гуманистических оснований в дидактическом диалоге есть процесс обновления содержания педагогической деятельности, осознания ее значения через призму индивидуального педагогического сознания. Этот процесс сопряжен с формированием индивидуального смысла о гуманистической сущности, структуре, условиях проведения педагогического диалога, с выражением отношения, своей готовности к его осуществлению.

Педагогика диалога – это субъект-субъектная педагогика, педагогика «человеческого измерения», выявляющая свою гуманистическую сущность, отношение к человеку как к субъекту познания, общения и творчества.

Основной характеристикой педагогического диалога, нацеленного на формирование гуманистических отношений, является способность субъекта к выходу в новое смысловое пространство, способность к повышению меры своей диалогичности во взаимодействии с окружающими людьми и миром в целом.

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Диалог как ценностно-смысловое творчество в музыкальной культуре. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №1. – С. 229–232.
2. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
3. Лотман, Ю.М. Воспитание души. / сост. Л.Н. Киселева, Т.Д. Кузовкина и др. – СПб.: Искусство, 2003. – 621 с.

УДК 378.02:378.8;51

Г. Ю. Буракова, Т. Н. Карпова

Повышение учебной мотивации студентов-бакалавров посредством организации самостоятельной работы при изучении методических дисциплин

В современных условиях вузовского образования необходимо повышать учебную мотивацию студентов-бакалавров, активно формировать их методические умения. Это возможно через организацию определенных видов самостоятельной работы. Использование приведенных в статье видов самостоятельных работ при изучении методических дисциплин способствует повышению учебной мотивации, ориентирует студентов на дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность, формирует готовность к самосовершенствованию и решению дальнейших профессиональных задач.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотив, учебная деятельность, организация самостоятельной работы, виды самостоятельной работы студентов-бакалавров, изучение методических дисциплин.

G. Y. Burakova, T. N. Karпова

Improving educational motivation of students-bachelor by independent work organization in reviewing the guidelines disciplines

In the modern context of university education is necessary to increase learning motivation undergraduate students actively shape their methodological skills. This is possible through the organization of certain kinds of independent work. Using the above article types of independent work in the study of teaching disciplines enhances learning motivation, orients students to further professional and educational activities, forms a willingness to self-improvement and solving future professional tasks.

Keywords: learning motivation, motive, training activities, the organization of independent work, the types of independent work of undergraduate students, the study of teaching disciplines.

В современном обществе огромное внимание уделяется уровню образованности человека. Большинство выпускников школ стремятся получить высшее образование, устроиться на хорошо оплачиваемую работу, однако часто первичный выбор профессии не дает желаемого результата. Отчасти это происходит из-за не вполне осознанного выбора профессии, нежелания в дальнейшем работать по выбранному профилю обучения, отсутствия интересов к получению новых и более глубоких знаний в определенной области.

Успешность учения во многом зависит от того личностного смысла, которое оно имеет для обучаемого, то есть от внутренней мотивации. Формирование положительной мотивации обучения студентов на сегодня является одной из самых сложных педагогических проблем. Мотивация учения – это один из важнейших аспектов преподавательской деятельности. Осознание процесса формирования мотивации может происходить, когда студент непосредственно участвует в нем.

Существуют различные трактовки понятия мотивации учения. Наиболее распространенным является толкование мотивации учения как совокупности мотивов учения. «Мотив, – отмечается в словаре Вебстера, – это нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию». В.Д. Шадриков определяет мотив как внутреннее побуждение человека к деятельности. Согласно Б.Ф. Ломову, когда речь идет о мотивах деятельности человека (и его поведения в целом), то имеются в виду некоторые субъективно-переживаемые

побуждения к деятельности. Для субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила, как непосредственная причина его поведения.

С.Л. Рубинштейн под мотивацией понимает структурированную организацию всей системы побуждений [2]. Согласно А.К. Марковой мотивация учения это постоянно изменяющаяся у каждого человека, а иногда и противоречивая структура, состоящая из разных побуждений, при этом ведущим мотивом могут являться разные побуждения в зависимости от внешних условий. Мотив понимается как направленность обучаемого на отдельные стороны учебной работы, связанные с внутренним отношением к ней. Понятие мотива и побуждения тесно переплетаются. Любая деятельность, в том числе и учебная, возможна только при наличии побуждения. Мотивация это общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности. Мотивацию учения также рассматривают и как свойство, компонент, качество личности.

Мотивировать студентов к учению, приобретению профессионально-значимых качеств и формированию компетенций, это важная проблема, стоящая перед образовательными учреждениями. К сожалению, не все студенты первокурсники видят себя в будущем учителями школ. Но мотивационными процессами в обучении студентов можно и нужно управлять. Специально организованная работа по формированию положительной мотивации обучения способствует тому, что к выпускному курсу ситуация меняется: уже значительная часть студентов ориентирована на

педагогическую деятельность.

Одним из условий формирования серьезной, устойчивой мотивации является активная самостоятельная работа студентов. В процессе обучения в вузе студенты должны приобрести целостный опыт решения предметных и профессиональных проблем, осознавать постановку задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Реализовать это можно через организацию системы самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов является важной составляющей учебно-образовательного процесса, в ходе которой расширяются ресурсы их образовательных запросов, формируется научное мировоззрение и личностная позиция, закрепляются приобретенные знания и восполняются возможные недочеты.

Также самостоятельная работа студентов – это важнейшая форма самовыражения личности, проявления ее индивидуальных возможностей и черт. Существуют общие правила и требования к самостоятельной работе студентов, но они непременно должны включать в себя индивидуальный подход к организации работы. Это не только индивидуализация общих правил и требований, но и учет того, что организация, планирование и контроль самостоятельной работы студентов (в виде самоконтроля) осуществляются также и на уровне каждого конкретного студента.

Индивидуализация самостоятельной работы студентов тесно связана с мотивационным аспектом проблемы. Познавательная мотивация, лежащая в основе самостоятельной работы студента, должна обеспечить более высокую результативность его деятельности. Студент, владея умением организовывать свою учебную деятельность, может самостоятельно выбирать собственную образовательную траекторию, индивидуализируя процесс обучения в соответствии с личностными особенностями.

Исходя из вышесказанного, отметим, что обучение будущего учителя математики должно способствовать формированию готовности к непрерывному самообразованию, повышению уровня профессиональной компетентности, что невозможно, если в процессе обучения в вузе не были сформированы навыки осуществления самостоятельной работы. Процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы у студентов возникла внутренняя потребность,

внутренний мотив в самосовершенствовании, самообучении.

У будущих учителей математики в течение всего периода обучения в вузе формируются и совершенствуются профессиональные компетенции при изучении всех дисциплин, а формированию методических умений особое внимание уделяется на занятиях по элементарной математике, технологиям и методикам обучения математике, в ходе учебной, учебно-исследовательской и педагогической практик.

Направления и виды самостоятельной работы по изучению дисциплины достаточно разнообразны. Выделим виды самостоятельной работы студентов-бакалавров, способствующие формированию положительной мотивации обучения и методических умений. К ним можно отнести:

– работа с учебно-методической и литературой (составление аннотаций статей по указанной тематике, рецензирование статей и т.д.); использование современных информационных технологий;

– самостоятельный подбор заданий на закрепление знаний, умений, навыков по данной теме;

– самостоятельное составление разноуровневой контрольной (диагностической, самостоятельной) работы по изученной теме;

– детальное оформление письменных работ по данной дисциплине, выделение приемов и методов решения задач, подготовка презентаций;

– решение задач различными способами. Образец решения одним из способов может быть представлен в учебно-методическом комплексе дисциплины, на занятии обсуждаются другие способы решения. Зачастую трудности возникают не только в процессе самостоятельного поиска решения, но и при осмыслении, анализе готового решения; необходимо формировать умение работать с математическим текстом;

– индивидуальная работа с задачей и подготовка к представлению ее в учебной группе на занятии;

– групповое решение задач, носящих исследовательский характер или частично-поисковый характер;

– написание конспекта урока, подбор материалов для беседы с учащимися.

Мотивация самостоятельной работы

значительно возрастает, если студент знает, что ее результаты будут использованы им в процессе педагогической практики, при выступлении на конференциях, подготовке докладов, публикаций, конкурсных работ, при написании выпускной квалификационной работы.

При выполнении перечисленных видов работ степень самостоятельности и уровень сформированности методических умений студентов повышаются. Это подтверждается на заключительных этапах изучения разделов теории и методики обучения математике при выполнении будущими учителями творческих заданий. Так, на третьем курсе студентам-бакалаврам дается групповое задание по разработке методики изучения отдельной темы школьного курса математики основной школы.

Приведем примерный план задания подобного рода: историческая справка; выписка из образовательного стандарта; сравнительный анализ изложения темы в школьных учебниках разных авторов; основные теоретические положения темы; классификация задач, опорные базовые задачи; набор мотивационных задач; материалы по теме из ГИА; методические находки; обобщающий урок по данной теме в 9 классе; список использованной литературы, подготовка презентации.

На выпускном курсе студентам-бакалаврам предлагается индивидуальное творческое задание по разработке методики изучения

отдельной темы школьного курса математики старшей школы. Данное задание может быть выполнено по следующему плану: выписка из образовательного стандарта; роль и место темы в курсе школьной математики 10-11 классов; сравнительный анализ изложения темы в школьных учебниках разных авторов; методика введения основных понятий и теорем; анализ задачного материала; базовые задачи и методика работы с задачей по теме; материалы по теме из ЕГЭ; составление (по выбору) урока-практикума, урока-лекции, урока систематизации и обобщения знаний; список использованной литературы; подготовка презентации. Отчеты студентов заслушиваются в учебной группе и обсуждаются.

Таким образом, реализация перечисленных видов самостоятельных работ способствует повышению учебной мотивации, ориентирует студентов на дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность, формирует готовность к самосовершенствованию и решению дальнейших профессиональных задач.

Библиографический список

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации чения. Кн. для учителя. / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : «Питер», 2000. – 720 с.

УДК 363

Г. Н. Бутузова, А. Ю. Иванов

Формирование общекультурных и профессиональных компетенций при изучении курса «промышленный дизайн»

Студенты инженерно-технических направлений в процессе изучения курса «Промышленный дизайн» должны сформулировать общекультурные и профессиональные компетенции, которые указаны в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов. Данная статья рассматривает влияние разделов курса на формирование компетенций.

Ключевые слова: компетенции, промышленный дизайн, эргономика, композиция, промышленный дизайн, техника художественного проектирования, промышленная графика, стайлинг.

G. N. Butuzova, A. Yu. Ivanov

Creating a common cultural and competencies while studying the course "industrial design"

Students of engineering areas during the study course "Industrial Design" must formulate a common cultural and professional competence as specified in the requirements of federal state educational standards. This article examines the impact on the formation of sections of the course competencies.

Keywords: competence, industrial design, ergonomics, composition, industrial design, art design technology, industrial graphics, styling.

Широкое внедрение web-ресурсов, современных технологий, материалов, и мультимедийных информационных продуктов вызвало потребность в высококвалифицированных специалистах междисциплинарного профиля, имеющих качественное фундаментальное образование в сфере дизайна, машиностроения, материаловедения, технологии обработки, автоматизации технологических процессов изготовления, а также в сфере компьютерных технологий для решения профессиональных творческих задач.

Промышленный дизайн изучает технические, социально-культурные и эстетические проблемы создания гармоничной предметной среды, формируемой средствами промышленного производства для обеспечения наилучших условий быта, труда и отдыха людей. Промышленный дизайн – это художественное проектирование, предназначенное для массового промышленного производства изделий.

Смысл дизайна – превращение нужного и полезного в прекрасное. Вещь обязательно должна выглядеть дороже, чем стоит. «Некрасивое не продается» – считают в мире бизнеса [1].

Актуальность работы дизайнера заключается в стимулировании перемен в формообразовании, материаловедении, конструировании, технологии изготовления, в связи с тем, что каждая новая разработка должна содержать в себе новое инновационное решение.

Деятельность дизайнера тесно связана с проектированием предметного окружения человека: от вещей, инструментов, станков, технологического оборудования до комплексного оборудования предприятий. Благодаря активной творческой деятельности дизайнеров выпуск нужных людям товаров и изделий увеличивается многократно, а предметы приобретают абсолютно другой облик.

Студенты инженерно-технических направлений в процессе изучения дисциплины «Промышленный дизайн» должны сформировать следующие компетенции: способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-

производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-2); умение разрабатывать новые методы и средства проектирования информационных систем (ПК-2); способность осуществлять авторское сопровождение процессов проектирования, внедрения и сопровождения информационных систем и технологий (ПК-4); умение находить компромисс между различными требованиями (стоимости, качества, сроков исполнения) как при долгосрочном, так и при краткосрочном планировании, нахождение оптимальных решений (ПК-6); способность осуществлять сбор, анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования (ПК-7); умение осуществлять моделирование процессов и объектов на базе стандартных пакетов автоматизированного проектирования и исследований (ПК-10); формировать новые конкурентоспособные идеи в области теории и практики информационных технологий и систем (ПК-14); разрабатывать методы решения нестандартных задач и новые методы решения традиционных задач (ПК-15) [2].

Задачи освоения курса заключаются в освоении теоретических основ дизайна, методики художественного конструирования изделий, приобретения практических навыков в области дизайна, конструирования и компьютерных технологий. Студенты должны уметь проектировать промышленные изделия с учетом современных функциональных, конструктивных, технологических требований, освоить механизмы компьютерного моделирования и функционирования программных приложений.

Формированию ОК1 способствует изучение тем «Общие понятия», «История развития дизайна», «Стили в дизайне», в которых рассматриваются цели и задачи современного дизайна, требования технической эстетики, виды дизайна, проектная культура, достижения современного дизайна, требования к специалисту в области современного промышленного дизайна.

Изучение теории композиции формирует ОК2. Так как рассматривает категории композиции, взаимосвязь ОПС и тектоники, виды композиции, средства и свойства композиции (масштабность, пропорции, ритм, симметрию, контраст, фактуру, текстуру,

комбинаторику, динамику, статику, целостность, единство соподчинения, композиционное равновесие).

Композиция – наиболее яркий показатель художественного воображения. Она делает произведение цельным, выразительным, гармоничным. Проблемы композиции, ее закономерности, приемы, средства актуальны для всех направлений искусства, архитектуры, дизайна. Изучение основ композиции позволяет поднять общекультурный уровень студента. Промышленный дизайн – средство функциональной организации предметной среды по законам композиции.

Формированию профессиональных компетенций способствует владение техникой художественного проектирования, которая изучает виды проектной графики, материалы и инструменты дизайнера, позволяет выполнять технические рисунки, диаграммы функционирования монохромной и цветной графики, а также моделировать в 2D и 3D объекты в программах AutoCAD, Компас, Photoshop, CorelDraw, 3ds Max.

Для того, чтобы разработать новые методы проектирования (ПК4) надо знать основы формирования, конструирования поверхностей, функциональные, конструктивные и технологические основы дизайнерских решений, взаимосвязь художественного проектирования с современным производством, технологическую целесообразность, эстетические возможности материалов, функционально-эксплуатационные требования, что рассматривается в теме «Функциональные, конструктивные технологические основы дизайнерских решений».

В наше время огромное внимание уделяется эргодизайну, дисциплине, появившейся на стыке дизайна и эргономики. Эргодизайн объединяет в единое целое научные эргономические исследования «человеческого фактора» с проектными дизайнерскими разработками. Эргономика изучает деятельность человека в условиях современного производства и быта, определяет требования к качеству готовых изделий. Основная задача эргономики – оптимизация орудий и условий труда, а также обеспечение удобства жизнедеятельности человека с целью сохранения его здоровья и работоспособности.

Формированию навыков в

автоматизированном проектировании (ПК10, ПК14, ПК15) способствует освоение темы «Этапы дизайн-проектирования» и выполнение курсового проекта и лабораторных работ по теме: «Художественное проектирование промышленных изделий». Продвижению промышленных товаров и изделий на современном рынке способствует созданию фирменного стиля, рекламы, логотипов, товарных знаков. Изучение основ проектирования формирует ПК7, так как способствует выработке дизайнерской идеи, проведению предпроектного анализа, который включает сбор аналогов за последние годы, обзор отечественного и зарубежного опыта, выполнение предпроектного предложения, анализ композиционного решения, выполнение рабочих чертежей и технической документации.

Таким образом, промышленным дизайном рассматривается и определяется:

- соответствие изделия техническим функциям и возможностям;
- соответствие изделия конституции человеческого тела (антропометрическим и требованиям);
- соответствие изделия эргономическим требованиям;
- новая эстетичная форма и цвет изделия;
- рентабельность изготовления;
- безопасность, удобство в работе.

В результате освоения курса студенты осваивают основы художественного конструирования с учетом функциональных, конструктивных технологических, эргономических требований, основы применения современных программных средств и информационных технологий в промышленном дизайне, механизмы компьютерного моделирования и функционирования программных приложений, что позволяет сформировать основные общекультурные и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Дизайн. Иллюстрированный словарь справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В.Ефимов и др.; под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М. : «Архитектура-С», 2004. – 288 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по

Т. Б. Венцова, Т. Р. Низовцева

Социальная идентичность как компонент профессиональной компетентности специалиста

Социальная идентичность – важная составляющая компетентности специалиста. Специфика профессии врача позволяет рассматривать восприятие роли врача как проявление сформированности социальной в частности профессиональной идентичности. В статье приведены результаты экспериментального изучения восприятия роли врача студентами – медиками старших курсов, имеющими разное этно-культуральное происхождение.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; социальная идентичность; восприятие роли врача; феноменологический анализ.

T. B. Ventsova, T. R. Nizovtseva

Social identity as component of professional competence of specialist

Social identity – an important component of professional competence. Specificity of the medical profession allows us to consider the role of the physician perception of formation as manifestation of social, in particular, professional identity. The article presents results of a qualitative study of the roles of doctor viewed by senior medical students with different ethno-cultural background.

Keywords: professional competence, social identity, perception of the role of the doctor; phenomenographic analysis.

Профессиональная компетентность – мера соответствия опыта профессионала характеру и сложности решаемых им задач. Важный компонент профессиональной компетентности – социальный, поэтому содержание подготовки специалиста не должно ограничиваться предметным, технологическим содержанием.

Моделирование реальных профессиональных связей и отношений позволяет достичь целей не только профессионального, но и общекультурного развития личности будущего специалиста. В этом случае продуктом учебной деятельности становятся не только знания, но формирование определенных качеств личности профессионала.

Для того, чтобы определить эти качества, необходимо провести анализ соответствующих компонентов профессиональной деятельности и личности профессионала как субъекта деятельности.

Важным компонентом личностного развития профессионала является такой компонент как социальная в частности профессиональная идентичность. Профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления профессионала. По этой причине формирование профессиональной идентичности

– одна из задач процесса подготовки и переподготовки специалиста. В качестве примера рассмотрим в данной статье некоторые аспекты формирования социальной (профессиональной) идентичности студентов-медиков. Эти составляющие выделялись экспериментально.

Цель эксперимента: описать, каким образом студенты – медики старших курсов, имеющие разное этно-культуральное происхождение воспринимают роль доктора в контакте с пациентом. Для достижения поставленной цели был выбран феноменологический подход (качественные методы исследования). Данные были собраны с помощью полуструктурированного интервью.

Пройти процедуру исследования были приглашены 22 иностранных и русских студента – медика (11 информантов в каждой группе). Студентам от 22 до 26 лет, каждый получает образование в СГМУ на протяжении не менее 4 лет. Группа иностранных информантов была представлена студентами из Индии, Северной Африки, Южной Америки. Наиболее репрезентативная группа – индийских студентов (7 человек). Все иностранные студенты обучаются на английском языке. В каждой группе присутствовали студенты, имеющие

более интенсивный опыт общения с пациентом. Группа русских информантов состояла из студенток наполовину, тогда как иностранок, давших интервью – одна. Все студенты получают образование на основе Федеральных (Российских) образовательных стандартов [11].

На подготовительном этапе было сделано предложение об участии студентам старших курсов. Заинтересованным студентам были высланы электронные письма, содержащие краткое описание цели и задач интервью, согласие на участие, особенности проведения.

Все интервью были проведены одним исследователем на русском языке и английском (для иностранных студентов) языках. Интервью проводилось в течение 30-60 минут в свободной форме активного диалога, на основе заранее утвержденного руководства, которое определяет ключевые темы. Ключевые вопросы были разработаны с учетом рекомендации Kvale [6] и отражали темы важные для понимания восприятия роли врача

Исследование выполнено на методологической базе феноменологического подхода [21]. Метод предложен Ф. Мартоном и коллегами в 1970 г. (Швеция). [9]

Феноменологический анализ фокусируется на описании того, как индивид воспринимает тот или иной феномен. Подход предложен, прежде всего, как инструмент исследования педагогических процессов и основан на принципах:

- понимании феномена, принимая во внимание опыт информантов;
- проведения в естественных для информантов условиях.

Все интервью были записаны на пленку диктофона, а затем перенесены на бумажный носитель. Дальнейший анализ был осуществлен в четыре этапа предложенных для данного подхода Александерссоном [6]: первичное впечатление от материалов интервью (прочтение), идентификация схожих и различающихся смыслов высказываний в группах, выделение описательных категорий, проверку выявленной структуры категорий. На третьем этапе выделения ключевых категорий и подкатегорий, выполнен сертифицированный перевод. Также был привлечен независимый внешний экзаменатор с целью осуществления независимой проверки релевантности выбранных категорий и цитат.

Результаты. В результате анализа данных выделены четыре категории: «Образ пациента», «Идеальный пациент», «Не идеальный пациент», «Барьеры в общении» (Таблица 1) дополненные соответствующими подкатегориями. Соглашение относительно категорий между исследователем и независимым экспертом было практически единодушным.

Первая категория раскрывает представление о роли врача основанное, прежде всего, на существующем опыте студентов. Все информанты выразили отношение к роли врача как ответственное и активной миссии. Различия в ответах русских студентов присутствовали в описании врача как более настойчивого и директивного, тогда как для иностранных студентов понимание врачебной роли более схоже с обучающей и разъясняющей функцией.

Таблица 1.

Категории и подкатегории

Категории	Подкатегории
Роль доктора	Активность; Настойчивость; Долг; Время уделяемое пациенту; Зрелость.
Образ пациента	«Идеальный» и «Не идеальный» пациент Доверие; Требовательность.
Барьеры в общении	Недоверие; Страх.

Вторая категория описывает общие представления информантов о пациенте, о том, как пациент может выглядеть, вести себя об основных чертах характера. Студенты из России выразили в целом, более детализированное эмоциональное отношение, чем иностранные.

Третья категория касалась описания контакта с пациентом как процесса. Студенты поделились похожими чувствами и представлениями, различными оказались акценты ответственности за исход контакта. Для русских студентов более характерна тенденция видеть ответственным пациента, для иностранных – врача.

Роль врача. Все информанты отразили значимость характера и личностных особенностей врача, выделяя настойчивость, активность, для успешного контакта с пациентом.

Активность. В обеих группах информантов

интервью содержат указание на лидирующую, активную роль доктора. Однако для русских студентов такое положение определяется самим характером контакта (оказание помощи) или врачебной задачей. Вот как выражает эту мысль один информант: «Пациент ищет моей помощи. Я прошел шестилетнее обучение. Я знаю методы и стандарты лечения. Я готов оказывать помощь. По различным направлениям и разным пациентам».

Схожее отношение к роли доктора у иностранных студентов: образование, подготовка по различным направлениям позволяет занять более активную позицию, однако в дополнение к этому иностранные студенты подчеркивают обучающую и разъясняющую роль доктора: «Я верю, что все люди имеют способность к обучению. Как врач я могу объяснить ему, что надо соблюдать диету и начать выполнять упражнения, чтобы контролировать индекс массы тела».

Важно, что обучающая задача русскими студентами возлагается на сестринский персонал и самостоятельную активность пациента (поиск информации в доступных источниках). Одновременно с этим сверхинформированность пациента воспринимается как возможная проблема в общении.

Активная позиция врача дополняется значительным количеством упоминаний о директивном стиле взаимодействия, что позволило выделить отдельную категорию с соответствующим названием.

В интервью русских студентов директивность доктора проявляется двояко. С одной стороны она отражает высокий статус врача как обладателя знаний и принимающего решения, с другой является средством внушения пациенту необходимых рекомендаций и косвенно повышает эффективности лечения. Один студент приводит пример: «... вот в отношении алкоголя, например, я знаю, что среди пациентов принято во второй половине дня. Я бы был очень строг в этом случае вплоть до агрессивности. Режим должен соблюдаться и врач несет ответственность за это».

Выполнение долга неотъемлемая часть интервью в обеих группах. Выделение этой категории было однозначным в оценке авторов и супервизора. Понимание долга идентично у русских и иностранных студентов и содержит понятия «компетентность», «обязанности»,

«назначение», «эффективное лечение», «успех», «образование».

В материале интервью русских информантов часто фигурирует возраст врача как важный фактор успешности. Студенты переживают собственный статус стажера как вызывающий некоторые трудности в общении с пациентом. В одном из интервью это выражено так: «Если к пациенту приходит заведующий отделением, он счастлив. Когда студент приходит, то могут возникнуть трудности во взаимоотношениях – вот на мне тренироваться отправили. Это сложно, особенно учитывая, что студент гораздо тщательнее и осторожнее чем, может быть, даже опытный врач»

Для иностранных студентов такое отношение к собственному статусу не характерно, однако в данных условиях необходимо более детальное исследование причин этого феномена. Вероятно, возможность общаться на родном языке и большее время проведенное а практике формирует более эмоциональное отношение русских студентов

Косвенно роль доктора отражается в непосредственном времени, проведенном в беседе с пациентом. Описывая контакт, информанты указывают неидеальное время необходимое им для сбора исчерпывающей информации. В среднем время колеблется от 40 минут до одного часа по данным обеих групп. Однако русские студенты более склонны сокращать время контакта, указывая на то, что в клинике редко есть возможность поговорить с пациентом более 20 минут. Возможно, такое положение связано, во-первых, с их лучшей осведомленностью со стандартами лечения и временными характеристиками беседы, а также отсутствием языкового барьера в общении.

Образ пациента. Подавляющее большинство представлений отражает наличие боли и страдания у пациента. Все респонденты указали на то, что жалобы могут выражаться и как в медицинском (симптомы) так и в социальном (психологическом) контексте.

Пациенты представляются достаточно активными, однако для русских студентов важна как интенсивность, так и количество жалоб и ограниченные возможности врача их удовлетворить. И русские и иностранные студенты отразили, что образцовое поведение пациента положительно влияет на эффективность лечения. Русские студенты более

сосредоточены на внешней, эстетической стороне, иностранные студенты к идеальным качествам относят, прежде всего, настрой на выздоровление. Тема открытости, доверия и взаимоуважения появлялась в большинстве ответов, однако восприятие этих феноменов отражалось как желательное, нежели обязательное.

Для всех информантов не зависимо от культуральной принадлежности общение с пациентом это вызов, требующий определенных знаний и навыков, особенно в современных условиях, когда пациенты являются достаточно подготовленными. Русские студенты склонны воспринимать требовательность пациентов в негативном ключе; это в основном, относится к возможности получать информацию из средств массовой информации, от родственников и следовать таким советам. Один из студентов замечает: «У меня иногда чувство, что пациенту все должны от главного врача до младшего персонала». Он может сказать: «Я этого делать не буду». Иногда он решает, что знает больше, чем доктор. Барьеры в общении. Обе группы студентов отразили схожие представления о факторах, препятствующих пониманию – недоверия и страхе. Преодоление этих барьеров также было отражено в интервью, однако для иностранных студентов более характерно придавать активную роль в решении проблем врачу, а русским студентам – пациенту.

Также обе группы отметили, что статус студента делает контакт напряженным, пациенты могут сомневаться в компетентности и выражать недоверие, что значительно влияет на самооценку студента и отношение к работе в целом. Страх воспринимался как естественная реакция на ситуацию госпитализации. Иностранные студенты воспринимали тревогу пациента как знак, сигнал для дополнительной работы – уделить больше времени пациенту, рассказать о заболевании, прояснить термины. Русские студенты сосредоточились на источниках страха, основным из которых, по их мнению, является обстановка.

Полученные данные в целом согласовываются с исследованиями особенностей контакта с пациентом в разных типах клиник [13], образом пациента в глазах доктора, ролью врача в решении возникающих проблем [13, 15] Однако, на современном этапе вопрос этно-культуральных аспектов является не

достаточно хорошо изученным.

Характер врача, его роль и восприятие пациентом достаточно хорошо изучены [13, 14, 15, 16, 19, 20]. Авторами выделены стили взаимодействия, предпочитаемые личностные особенности врача и стили контакта [13, 14]. Информанты в данном исследовании подтверждают идею о том, что настойчивость и директивность доктора имеют значительный вес в общении с пациентом [14]. Однако достижение идеального контакта видится по-разному в группах, так иностранные студенты в большей степени отразили приверженность к демократичному стилю, тогда как для русских студентов ближе авторитарная позиция в достижении взаимопонимания с пациентом [15].

Акультурация иностранных студентов может занимать значительное время [16, 18]. Ситуация практической работы с пациентом может осложняться влиянием самого статуса практиканта, недостатком клинического опыта, навыков общения [18]. Обе группы отразили негативные особенности опыта работы с пациентом в качестве студентов: от недоверия до отказа от контакта со стороны пациента. Однако для русских студентов такой негативный опыт отражен в более эмоциональном стиле. Такое отношение, вероятно, может иметь к трудности идентификации себя как, прежде всего, практикующего специалиста. И в большей степени свидетельствуют об отношении к себе как «студенту, который имеет низкий статус по сравнению с доктором». Подобное негативное отношение к собственному статусу отражает описанный Эриксоном кризис идентичности и указывает на негативную линию развития (регресс) [19] который более свойственен студентам из России. Иностранные студенты воспринимают пациента и контакт с ним в более оптимистичном и позитивном ключе, чем студенты из России. Это обстоятельство требует более тщательного поиска причин такой разницы. Однако на данном этапе может быть важным фактором обмена опытом и представлениями о роли врача между студентами.

Образовательные стандарты ориентированы на подготовку врача высокой квалификации, неотъемлемой частью которой является качество общения и эффективность лечения. Формирование идентичности тесно связано с принятием роли, где основным механизмом

является подражание образцу (идеалу). В современных условиях время для принятия роли студентом медиком ограничено общением на узкоспециализированных клинических циклах, т.е. происходит «стихийно» и неосознанно в момент обучения навыкам сбора анамнеза. Такое положение отмечают М. Дешбенс и Х. Вайдалле: «существуют данные о том, что в течение обучения и повышения квалификации будущие врачи не получают соответствующих знаний о взаимодействии с пациентом на специализированных курсах» [16]. Данные настоящего исследования указывают на необходимость обмена представлениями о роли доктора студентов с различным этнокультурным происхождением.

В ходе настоящего исследования выявились ограничения, которые важно учесть для дальнейшего планирования подобных интервью. Необходимо запланировать равное количество интервью женщин и мужчин, т.к. характер восприятия может быть искажен. Также важной насыщенной информацией обладает невербальная сторона общения фиксация, которой крайне затруднена (но возможна) [17] в условиях качественного сбора данных.

Таким образом, учитывая то, что процесс идентичности связан с поиском механизмов понимания себя с интеграцией культурных, социально динамических смыслов, возможность наблюдать, категоризировать и сравнивать в условиях кросскультурного обучения является возможным вариантом расширения ролевого репертуара. И может быть интегрирована в процесс гармонизации как результата кризиса идентичности [19].

Информанты с различным этнокультуральным происхождением отразили представления, верования, ожидания и опыт, приобретенный в ходе клинической практики. Иностранцы студенты воспринимают роль врача и контакт с пациентом в более позитивном, обучающем ключе, тогда как русские студенты имеют тенденцию к авторитарной позиции и склонны видеть больше трудностей и барьеров в общении.

Библиографический список

1. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1982.
2. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 368 с.

3. Dahlgren, L., Emmelin, M., Winkvist, A. *Qualitative Methodology for International Public Health*. (2nd. ed.) Sweden, Umea University, 2007.
4. Ясько, Б.А. Психология личности и труда врача. – Ростов-н-Дон: Изд. Ростов-на-Дону, 2005. – 304 с.
5. Federal (Russian) Standards of Education [Federal act online]. [cited 2012 Apr.15]; Available from: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>
6. Kvale, S. *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publication. Thousand Oak, London, New Delhi. 1996.
9. Румянцева, Т.В. Проблема социально-психологической адаптации и трансформации идентичности в меняющихся условиях // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. – Серия Психология. – Вып. 2. – 2010. – С. 42–49.
10. Dielissen, P., Bottema, B., Verdonk, P., Largo-Janssen, T. Attention to gender in communication skills assessment instruments in medical education: a review. *Medical education*. – March 2011. – Vol 45, Issue 3. – P. 239–248.
11. Kaplan, C., Benjamin Siegel, Janet M Madill, Ronald M Epstein. *Communication and the Medical Interview. Strategies for learning and teaching*. – J Gen Intern Med. [serial online] April 1997. – Vol.12(2). – P. 49–55.
12. Verlinde, E., Laener, N.D., et al. The social gradient in doctor-patient communication. *International Journal for Equity in Health*. 2012, Vol.11. Issue 12. [cited 2012, Mar 18]; Available from; <http://www.equityhealthj.com/content/11/1/12>
13. Federal (Russian) Standards of Education [Federal act online]. [cited 2012 Apr. 15]; Available from: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>
14. Ясько, Б.А. Психология личности и труда врача. – Ростов-н-Дон: Изд. Ростов-на-Дону, 2005. – 304 с.
15. Сидоров, П.И., Парняков, А.В. *Клиническая психология*. 2nd edition. – М.: ГЕОТАР-МЕД, 2002. – 808 с.
16. Verlinde, E., Laener, N.D., et al. The social gradient in doctor-patient communication. *International Journal for Equity in Health*. 2012, Vol.11. Issue 12. [cited 2012, Mar 18]; Available from; <http://www.equityhealthj.com/content/11/1/12>
17. Менделевич, В.Н. *Клиническая и медицинская психология*. – М. : Мед-Пресс, 2000. – 670 с.
18. Desbiens, M. Vidaillet H J. *Discrimination against international medical graduates in the United*

States residency program selection process. BMC Medical Education 2010, Vol.10 Issue 5. [cited 2012 Mar 23] Available here: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/10/5>

19. Betancour, J. Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. Academic Medicine. 2003 Vol. 78 Issue 6: p. 560-568

20. Marwan, Y, Al-Saddique, M, Karim, O, Al-Saleh, M. Are medical students accepted by patients in teaching hospitals? Med Education. 2012; Vol. 17. – P. 57-61.э

21. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

22. Корнеева, Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 1991

21. Dahlgren, L., Emmelin, M., Winkvist, A. Qualitative Methodology for International Public Health. (2nd. ed.) Sweden, Umea University, 2007.

УДК 378

О. В. Володина

Антропоцентрическая направленность личностно-развивающих технологий иноязычного образования

Антропоцентрическая направленность иноязычного образования предполагает необходимость учитывать интересы, мотивы, потребности, возможности и ценности обучающегося. Основой личностно-развивающих технологий обучения иностранному языку является ориентация на интегральную индивидуальность учащегося и обеспечение его субъективной позиции в образовательном процессе.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, развитие личности, субъект, интегральная модель обучения иностранному языку.

O. V. Volodina

Anthropocentric focus of personality-evolving technologies of foreign language education

Anthropocentric orientation of foreign language education implies the necessity to take into account the interests, motives, needs, opportunities and values of the student. The basis of personality-developing technologies of foreign language teaching is to focus on an integrated personality and a subjective position of the student in the educational process.

Key words: integral individuality, personality development, subject, integrated model of foreign language teaching.

С конца XX века в социо-гуманитарных научных дисциплинах приоритетной признается антропоцентрическая парадигма, которая учитывает индивидуальные интересы, мотивы, потребности и возможности конкретного человека, а также ценностно-смысловые взаимосвязи человека и социума. В образовании на первом плане стоит сам обучающийся, который познает окружающий мир, принимая себя и выделяя себя из внешнего мира, противопоставляя разные стороны своей личности всему, что существует вне его самого. Антропоцентрическая парадигма в методической науке переключает интересы с объектов познания на субъект. Приоритетной стратегией иноязычного образования выступает развитие и

совершенствование человека как целостной личности средствами иностранного языка. Основная цель иноязычного образования на современном этапе связана не столько с присвоением обучающимся определенной совокупности иноязычных знаний, навыков и умений, сколько с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов [1].

В настоящее время актуальной является задача обновления имеющихся и создание новых образовательных технологий обучения иностранному языку с учетом антропоцентрической направленности образовательного процесса. Традиционная система обучения основана на

знаниецентрическом подходе, при котором цель обучения – овладение учащимися знаниями, умениями и навыками. Основой личностно-развивающих образовательных технологий обучения выступают личностно-деятельностный, полисубъектный (диалогический) и индивидуально-творческий подходы. В целостном педагогическом процессе обучающийся – субъект своей деятельности и саморазвития; он ответственен за результаты всего, что он делает. Субъект выступает как личность, способная не только принимать и усваивать, но и производить, преобразовывать, создавать, творить; личность – объект своего собственного развития, постоянно находящаяся в поиске и построении таких видов деятельностного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться ее индивидуальные особенности. Субъект как носитель сознания и самосознания обладает способностью к саморегуляции, самореализации соответственно своим замыслам и намерениям. Обеспечение субъективной позиции обучающегося предполагает персонализацию образования, т.е. обучающийся должен воспринимать себя как личность и видеть личность в каждом из окружающих людей [2].

Проблема соотношения обучения и развития личности учащегося представлена в разнообразных современных моделях обучения:

- информационной (обучающийся выступает объектом педагогического процесса; содержание учебно-воспитательных воздействий модифицируется в систему знаний и умений, освоенных учащимся);
- формирующей (направленность умственной деятельности обучающегося на изначально заданный результат);
- развивающей (развитие теоретического мышления и эмоционально-чувственного мира учащегося за счет особой организации учебного материала);
- активизирующей (побуждение познавательной деятельности при решении проблемных мыслительных задач);
- свободной (ориентированность на спонтанность самоактуализации личности, развитие его внутренних потенциалов);
- обогащающей (координирование обучения и воспитания с субъектным опытом обучающегося) и др.

Однако антропоцентрическая

направленность иноязычного образования недостаточно активно, содержательно и эффективно воплощается в представленных теоретических моделях обучения. Считается, что содержание образования создает устойчивую систему знаний и умений обучающегося, а учебно-познавательное воздействие неизбежно формирует запланированные качества личности. Однако в реальности по причине пристрастности и субъективности человеческого сознания, знание успешно усваивается и присваивается лишь в том случае, если обучающийся не равнодушен к нему, если знание имеет личностно значимый смысл.

В условиях современной образовательной ситуации особо актуальна своеобразная интегральная модель, которая учитывает не столько социальную обусловленность образования, сколько интегральную индивидуальность, психические и личностные качества обучающегося. Интегральная индивидуальность выступает саморегулирующейся системой, не зависящей от норм социума, она саморегулируется и самоактуализируется. Основанная на взаимосвязи психических и личностных свойств человека, интегральная индивидуальность и педагогическая система взаимодействуют, изменяют и развивают друг друга. Согласно интегральной модели обучения учащийся осваивает систему знаний и умений, наполняя ее личностным смыслом. Интегральная модель иноязычного образования базируется на психофизиологических параметрах, учете уникальности внутреннего мира каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, а также учитывает социальный и культурный контекст современного образования.

Организация педагогического процесса на занятиях по иностранному языку включает следующие формы деятельности учащихся:

- моноконструкции (индивидуальную работу обучающихся с учебным материалом; собственное видение проблемы, выдвижение предположений, создание индивидуальных проекта и т.п.; предусматривается свобода выбора путей и способов решения, предоставляется право на ошибку);
- социоконструкции (сочетание парной и групповой работы учащихся, в процессе которой субъекты обсуждают способы решения поставленных задач; сопоставляют, сверяют,

оценивают, корректируют и соотносят свои достижения с успехами других; дают оценку своих действий).

Личный поиск непременно предшествует обмену идеями. Сначала обучающийся думает и действует, затем происходит обмен мнениями. Соединяя социальное и личностное, антропоцентрическая парадигма иноязычного образования выдвигает приоритет личностного начала. Исследование интересов и склонностей, мотивации, самооценки, самовосприятия и др. (Р. Бернс, Л. Фридман, Э. Шостром и др.) выявило, что увеличение интереса обучающегося к учению и повышение уровня его самостоятельности, ответственности и критичности в учебно-воспитательном процессе зависит от его собственного восприятия себя как субъекта деятельности на занятиях. Учащийся больше склонен к организации обучения в соответствии со свободой выбора и способов решения познавательных задач с опорой на самостоятельное изучение учебного материала.

Принцип антропоцентризма при реализации комплексного подхода для достижения образовательной, воспитательной, развивающей и преобразующей целей иноязычному образованию предполагает направленность на развитие самообразовательного,

интеллектуального и творческого потенциала обучающегося и его иноязычной культуры средствами иностранного языка, развитие личностных качеств личности и ценностно-смысловых ориентаций. Следовательно, на уровне содержания иноязычного образования необходимо отдавать предпочтение учебному материалу, который отражает субъективный опыт обучающегося и его интересы, побуждает к размышлениям и творческой самореализации, способствует выработке у обучающегося стратегии самонаблюдения за собственным коммуникативным развитием, расширяет культурный кругозор учащегося, формирует уважение к иноязычным культурам и готовность к сотрудничеству и взаимодействию в диалоге культур.

Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Электронный журнал «Вестник МГОУ». – Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru. – 2013. – № 1 (дата обращения 10.12.2013).
2. Шиянов, Е.Н., Недбаева, С.В. Развитие личности средствами психологической практики. // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 16–21.

УДК 371.2

М. Ю. Гаврюшкина

Организация процесса обучения английскому языку на основе компетентностно-ориентированного подхода в британской школе ASC international house в г. Женева, Швейцария

Сегодня очень важно знать иностранный язык на свободном уровне в связи с тенденциями к глобализации, интеграции и европеизации. Для оптимизации процесса преподавания языка необходимо разработать действенные методики преподавания, поэтому следует изучить и проанализировать имеющиеся на данный момент разработки в этой области (и отечественные и зарубежные), а потом взять лучшее и разработать методику, которая поможет качественнее преподавать язык. Одним из успешных примеров является британская школа в г. Женеве, которая предоставляет услуги по дополнительному образованию.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативный подход, дополнительное образование, методы, формы, образовательный процесс.

M. Yu. Gavryushkina

Organisation of the process of english teaching as a part of implementation of competence-centered approach in british school ASC international house in Geneva, Switzerland

Today, due to tendencies of globalization and integration, it's very important to know a foreign language very well. For the optimization of the process of teaching a foreign language it's important to develop effective methodologies of teaching so it's important to study and analyze the material that we have in this

sphere (Russian and foreign) and then take the best one and develop methodology which can facilitate the studying of a foreign language. One of the best examples is the British School of Geneva which offers services of additional educational.

Key words: *competence approach, communicative approach, additional education, methods, forms, educational process.*

Today, due to tendencies of globalization and integration, it's very important to know a foreign language very well. To optimize the process of teaching a foreign language it's important to develop effective methodologies of teaching so it's necessary to study and analyze the material that we have in this sphere (Russian and foreign) and then take the best one and develop methodology which can facilitate the studying of a foreign language. One of the best examples is the British School of Geneva which offers services of additional education and has the highest result of students who are taught there.

Some time ago Geneva had a need for private, anglophone education and a specific demand for the English National programme, so in 2005 the British School of Geneva (BSG) was created as the A-Level College to help students get a recognized diploma. Now it is the only school to offer the cohesive English National Curriculum from Year 1 through to A-Levels to students of all nationalities and educational backgrounds who wish to specialize in specific subjects.

In 2009, the school got bigger by being permitted by the Geneva Education Department to start Geneva Secondary School. In 2011, the school expanded by opening Primary School. And later Primary, Secondary and A-Level programmes were re-arranged to become the British School of Geneva. So now, following the English National curriculum, the academic programme of the School is divided into 3 sections: Primary, Secondary, and A-Levels with a little difference in timetables for effective management of the challenge of having 3 age groups on one campus.

The British School of Geneva is owned by ASC International House nowadays. ASC International House is one of the biggest and one of the most influential and successful privately-owned educational institutions in Geneva. After the inspection, conducted by the British Council in 2004, ASC International House became a recognized examinations centre for the UK Examining Authority EDEXCEL.

Moreover, The British School of Geneva is an Associate Member of the Council of British International Schools, a member of the Geneva

Association of Private Schools and a member of the Swiss Federation of Private Schools. The School is also constantly inspected by the Geneva Education Department.

The educational process of the school is very well-planned. The size of classes are limited to 16 students to meet individual requirements of the students and it also lets teachers get acquainted with students better to help them learn more effectively.

The School provides high results after the end of the educational process and the alumni of the School have been accepted in universities in the UK, Europe (including Switzerland), North America, Asia and Australia. Still the fees are relatively small as the directors of the school think that it's important to make additional education as financially accessible as possible. The British School of Geneva is located in a modern, beautiful building which is well-equipped with comfortable furniture, computers, speakers, books and so on to facilitate the educational process. There is a lot of room in the classrooms. The School is also fully equipped with science labs, 3 ICT suites and a theatre and music room to provide students as much comfort as possible while learning. Besides, there is a library, a nurse's station and a dining hall to enable students to benefit from large school facilities and use the advantages of a more intimate instructional setting. The school is also located very comfortably for those who use cars or get to school by public transport. There are 4 bus routes stop near the building. And one of the keys to success in education at School is staff. All of the teachers are qualified and hold a recognized university degree in their chosen field. All of them attended CELTA OR DELTA courses in Great Britain. A lot of teachers have taught in the British education system. Every month there is a teacher training seminar where all the new tendencies in education are told to the teachers. The educational process is based on the communicative and competence approaches. Every year the textbooks are changed to meet the latest changes in education. The teachers also develop new methods and forms of conducting lessons. Usually lessons are based on activity approach which includes a lot of

moving in the classroom, student-helps-student situations and so on.

The school also offers an after-school care programme for younger students and many extra-curricular programmes such as Sports, Arts & Crafts, Music and Astronomy.

The students of the School take part in field trips, skiing outings and UN charity events. They can also participate in the International Award for Young People which facilitates personal development.

So having one of the best teachers with degree in Education, well-planned curriculum, competence and communicative approaches, friendly atmosphere, comfortable location, high chances of finding a well-paid job, the prestigious status of studying at school makes the British School of Geneva a great example of successful organization of educational process which can be implemented in Russia to facilitate the process of teaching English.

УДК 681.327.1

В. В. Гавшин, Е. В. Буравлева

Освоение технических графических дисциплин студентами дистанционного обучения, получающих второе высшее образование

Содержит методические рекомендации по дистанционному обучению студентов, имеющих гуманитарное образование, второму дополнительному высшему техническому, при изучении базовой дисциплины «Инженерная графика» в системе управления учебным процессом с открытым кодом lms Moodle. Опыт работы показал, что большинству студентов соответствует сенсорный и последовательный стили обучения модели Фельдера-Сильверман. В связи с этим разработаны учебно-методические пособия, отличающиеся от традиционного изложения основного стандарта «Изображения деталей» (виды, разрезы, сечения) тем, что переход к проекционным изображениям (формат 2d) осуществляется после изучения студентами аксонометрических (наглядных, формат 3d) изображений технологических этапов формообразования деталей. Итогом изучения курса является освоение студентами технологической операции – детализирование чертежа общего вида сборочной единицы (изделия), т.е. дан конструктивный чертеж изделия, требуется выполнить рабочие чертежи оригинальных деталей, входящих в его состав.

Самостоятельно студенты выполняют детализировку изделия средней сложности, а на очных, групповых завершающих занятиях, повышенной, применяя методику «мозгового штурма».

Ключевые слова: дистанционное обучение студентов, техническая графика, стили обучения: сенсорный и последовательный, учебные пособия, аксонометрические и проекционные изображения деталей, чертежи изделий, документация.

V. V. Gavshin, E. V. Buravleva

Technical development graphic student discipline distance learning, a second degree

Recommendations on distance learning technical chart Humanities students in the second additional technical education in the lms system Moodle. Training model Felder-Silverman, styles – sensing and sequential. Under these styles developed instructional book allowance. Basic standard – image detail is studied according to the scheme:

1) The Axonometrical image (3d) and technology for forming of details;

2) Projection image (2d).

This method reduces the time to study the themes: views, sections, cross section.

The result of the study of technical graphics – mastering of making drawings of details of products and technical documentation.

Key words: distance learning students, technical drawing, learning styles – sensing and sequential, tutorials, axonometric, projection image details, drawings products, documentation.

Техническая графика относится к общепрофессиональному циклу, базовая часть которого, составляет основу теоретического и

практического образования, заключающегося в освоении геометрических закономерностей построения изображений типовых деталей

машин, сборочных единиц, узлов, устройств, в виде сборочных чертежей и чертежей общего вида согласно Единым системам конструкторской (ЕСКД) и технологической (ЕСКТ) документации.

Во Владимирском государственном университете подготовка студентов дистанционного обучения получающих дополнительное второе высшее образование (ДОВВ) ведется по следующим направлениям: энергомашиностроение, конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, автоматизация технологических процессов и производств, приборостроение, строительство. Студенты ДОВВ имеют специальное образование близкое к перечисленным направлениям или высшее других направлений, не технических. Курс технической графики студенты осваивают на первом – третьем семестрах, который состоит из разделов:

1) Основы начертательной геометрии – теоретическая база, необходимая для правильного выполнения чертежей деталей;

2) Проекционное черчение, где изучаются основные государственные стандарты оформления чертежей, что позволяет студентам выполнять чертежи стандартных и учебных деталей;

3) Инженерная графика, изучающая формообразование оригинальных деталей промышленного производства, эскизирование деталей с натуры, выполнение чертежа общего вида (ВО) сборочной единицы и детализирование чертежа ВО.

Выполнение заданий по перечисленным темам вызывало у студентов с нетехническим первым высшим образованием трудности в определении геометрии (формы) оригинальных деталей особенно при работе с чертежами сборочных единиц. Это объясняется большими временными интервалами после окончания среднего учебного заведения (школа) и отсутствием в учебных планах, например, экономических специальностей, хотя бы изучения основ инженерной графики. В соответствии в ФГОС в качестве электронной системы управления учебным процессом в ВлГУ применяется lms Moodle, свободно распространяемая гипермедиа обучающая система с открытым кодом.

Данная система применяется как в качестве

основного средства доставки учебного материала, так и в качестве дополнительного инструмента для диалогового обучения. При всех несомненных достоинствах система Moodle имеет некоторые недостатки:

– содержание курса одинаково для всех студентов, т.е. не адаптировано к их индивидуальным особенностям и уровню базовых знаний;

– навигация по курсу осуществляется вручную.

– линейная структура обучения.

Данные недостатки устранены в адаптивных обучающих системах с помощью компонентов: модели обучаемого и модели предметной области [1, 2].

Анализ публикаций по адаптивному обучению показал:

1) Модель обучаемого должна быть составной, и включать в себя как динамически изменяющуюся структуру – уровень знаний, так и статическую: стиль обучения, индивидуальные психологические особенности.

2) В качестве модели стиля обучения лучше всего для студентов технических специальностей подходит модель Фельдера-Сильверман.

Студенты ДОВВ, имеющие первое высшее не техническое образование, работают на предприятиях и организациях выпускающих или эксплуатирующих изделия (продукцию) машино-приборостроительного направления.

Как правило, их работа связана с подготовкой и оформлением сопровождающей изделие текстовой документации: пояснительные записки, ведомости спецификаций, технические условия, таблицы, инструкции. Многие из них выполняют монтажно-установочные и технологические операции. Но дальнейший карьерный рост невозможен без сертифицированных знаний по выбранному техническому направлению.

Анализ опыта обучения студентов ДОВВ технической графике показал, что большинству студентов соответствует сенсорный (студенты хорошо усваивают конкретную, практическую информацию) и последовательный (лучше усваивается информация, поданная последовательно и линейно) стили обучения модели Фельдера-Сильверман. Поэтому для реализации выбранной модели обучения были разработаны учебно-методические пособия, в которых графическая часть выполнена в расширенном варианте [3, 4, 5].

В отличие от традиционного изложения материала начального этапа изучения ГОСТа 2.305-2008 «Изображения», предлагается построение видов и разрезов с помощью заданного аксонометрического изображения детали и этапов её технологического изготовления (формообразования) (рис. 1). Сравнительные оценки показали, что выполнение проекционных заданий по разрезам (простым и сложным) без аксонометрического изображения детали выполнили без ошибок только около трети студентов. С применением аксонометрии детали это число удвоилось.

Для правильного выполнения эскизов и чертежей оригинальных деталей в пособиях даны описания и назначения основных типов последних, применяемых в машино- и приборостроении, а также требования по назначению и простановке размеров, выбору материалов согласно принятым стандартам.

Такой подход позволяет в дальнейшем выполнять задания по проекционным изображениям эскизов и рабочих чертежей оригинальных деталей с натуры; чертежей ВО сборочных единиц, их детализацию, а также освоить графические редакторы компьютерной графики.

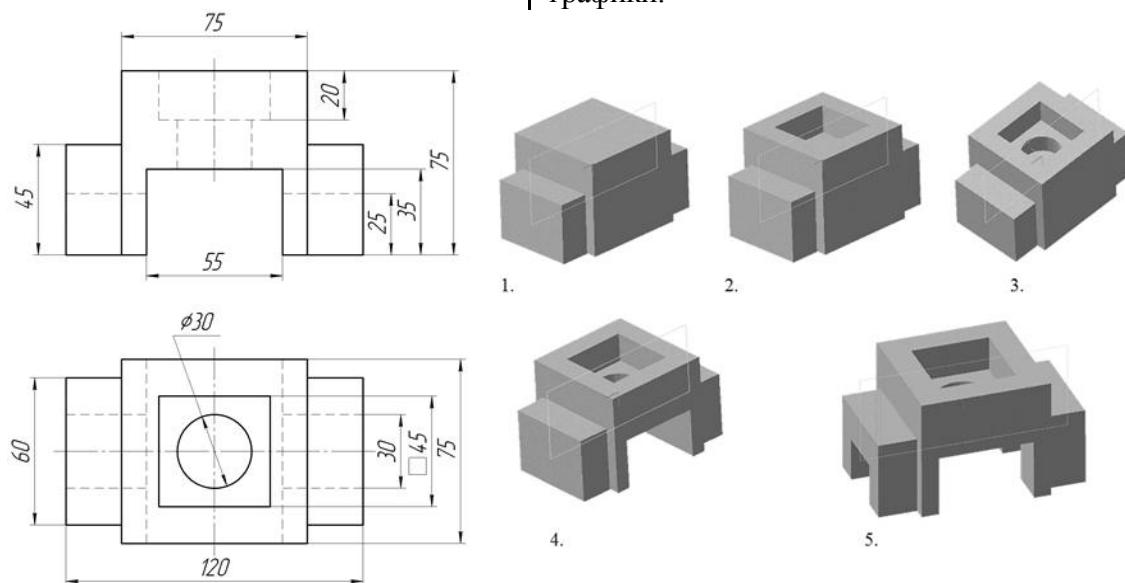


Рис. 1. Аксонометрические изображения формообразования детали, виды спереди и сверху, выполненные в проекционной связи

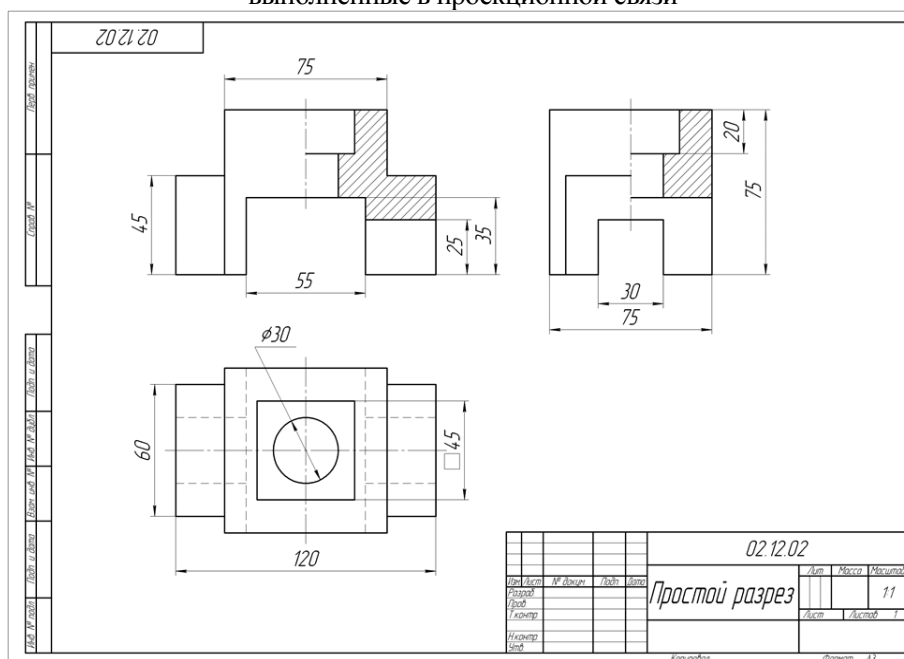


Рис. 2. Пример выполнения задания «Простой разрез» детали заданной аксонометрическим изображением (рис. 1)

Завершающим этапом изучения технической графики является освоение студентами технологии детализации чертежа общего вида (ВО) сборочной единицы (изделия).

Цель «Детализации» - выполнение чертежей оригинальных деталей, по которым они изготавливаются.

Задания на эту тему студенты выполняют как самостоятельно, так и на очных заключительных занятиях в составе группы, применяя один из интерактивных методов, получивший широкое распространение – метод «мозгового штурма».

Метод «мозгового штурма» направлен на генерирование идей по решению проблемы и основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач [6].

Общий алгоритм метода включает в себя три обязательных этапа:

1. Предварительный этап. Формирование группы участников (не больше 10). Постановка цели и задач.

2. Генерация идей направленных на решение задач для достижения цели.

3. Группировка, отбор и оценка идей.

Занятие проводится с учетом того, что данная тема была предварительно рассмотрена на лекции. В начале занятия преподаватель объясняет правила и порядок проведения «мозгового штурма», формулирует цель, задачи и ряд специальных вопросов, например:

1. Назначение изделия изображенного на чертеже и принцип его работы.

2. Какие оригинальные детали входят в состав изделия (назвать и показать изображения каждой детали).

3. Перечислите изображения (виды, разрезы, сечения), объясните назначение каждого из них.

4. Определите недостающие проекции точек лежащих на поверхности деталей входящих в состав сборочной единицы.

5. Опишите взаимное расположение, конструктивные формы и способы соединения деталей.

6. Установите характер взаимодействия деталей в процессе работы изделия.

7. Определите сопрягаемые поверхности.

8. Опишите процесс сборки.

Студентам выдается раздаточный материал: копии чертежа сборочной единицы, спецификация и описание изделия.

Изучив описание изделия, студенты определяют назначение, принцип работы сборочной единицы, пространственную форму и размеры деталей, входящих в состав изделия, процесс его сборки и разборки, взаимное расположение деталей, определяют способы их соединения.

Далее студенты должны дать ответы на поставленные вопросы, при этом запрещается оценка, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемых. Свои ответы студенты формулируют в письменном виде, для дальнейшего анализа и обобщения.

На копиях чертежа студенты разным цветом выделяют изображения каждой детали.

При возникающих затруднениях предлагается использовать наглядное (аксонометрическое 3d) изображение изделия.

Полученные ответы преподаватель совместно со студентами анализируют и группируют. Затем студентам сообщают правильные ответы на поставленные вопросы, обращая внимание на типичные ошибки.

В качестве зачетного задания студенты выполняют рабочий чертеж детали, назначенной преподавателем.

Данный метод позволяет оценить степень освоения студентами базовых основ технической графики и способствует формированию следующих компетенции, соответствующих государственным стандартам ГОСТ 2.308-2008 «Изображения», ГОСТ 2.317-69 «Аксонометрические проекции», ГОСТ 2.102-68 «Виды, комплектность конструкторских документов»:

– знать и уметь применять методику прямоугольного проецирования для выполнения чертежей деталей (формат 2d);

– знать и уметь выполнять построения стандартных аксонометрических (наглядных, формат 3d) изображений деталей;

– знать и применять правила выполнения и оформления чертежей стандартных и оригинальных деталей изделий промышленного производства;

– освоить основные виды проектно-конструкторской документации (чертеж общего вида сборочной единицы, спецификации, детализация);

– освоить методику применения графических редакторов для оформления технических документов.

Библиографический список

1. Курилов, М.А. Классификация систем управления содержимым web-ресурсов и их использование для разработки сайта дистанционного обучения / М.А. Курилов, С.В. Терещенко // Искусственный интеллект. – 2010. – № 3. – С. 648–654.
2. Limongelli, C. Personalized e-learning in Moodle: the Moodle_LS System C. Limongelli, F. Sciarrone, G. Vaste // Journal of e-Learning and Knowledge Society. 2011. Vol. 7, n. 1. P. 50–58.
3. Буравлева, Е.В. Чертеж общего вида. Вентиль. Кондуктор: практикум оп инженерной графике / Е.В. Буравлева, Г.Н. Марусова, И.И. Романенко. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 87 с.
4. Абарихин, Н.П. Чертежи деталей и приборов: учеб. пособие. / Н.П. Абарихин, Е.В. Буравлева, В.В. Гавшин. – Владимир: Изд-во Владим. Гос. ун-та, 2011. – 135 с.
5. Абарихин, Н.П., Основы выполнения и чтения технических чертежей: практикум / Н.П. Абарихин, Е.В. Буравлева, В.В. Гавшин. – Владимир: Изд-во Владим. Гос. ун-та, 2013. – 141 с.
6. Двучичанская, Н.Н., Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения 26.12.2013).

УДК 378

Т. Г. Доссэ, И. Р. Калмыкова

Развитие коммуникативной компетентности слушателей в системе ДПО: речевой аспект

В статье обращено внимание на важность формирования имиджа профессионально личности, важнейшим компонентом которого является умение говорить. Дано осмысление возможностей развития коммуникативной компетентности в речевом аспекте в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, интегральные образовательные программы, речевой аспект имиджа, коммуникативно-речевые упражнения.

T. G. Dosse, I. R. Kalmikova

Development of communicative competence participants in the APE: aspect of speech

The article drew attention to the importance of building a professional image of the individual, the most important component of which is the ability to speak. Interpretation given opportunities for development of communicative competence in the speech aspect of the system of additional vocational training.

Keywords: *additional vocational education, integrated education programs, speech aspect image, communicative and speech exercises.*

Современная система дополнительного профессионального образования призвана способствовать эффективной адаптации личности в обществе не только в плане необходимой профессиональной переподготовки и непрерывного повышения квалификации, но и в плане формирования метакомпетенций. Прежде всего, это касается развития речевых коммуникаций, владение которыми имеет особую значимость для многих видов профессиональной деятельности.

В условиях конкуренции для достижения успеха в жизни, как личной, так и профессиональной, важную роль играет имидж человека, его обаяние, привлекательность.

Имидж человека, то есть его образ, складывается на основе многих факторов – внешности, одежды, манеры держаться, поступков, марки автомобиля и т.п. Но немногие понимают, что неотъемлемой составной частью имиджа является голос человека, его речь. Умение говорить – важнейший компонент личного обаяния человека, особенно если он занимает или претендует на какой-либо пост, положение в обществе, место в социальной иерархии.

От того, насколько убедительно, выразительно и умело говорит человек, зависит его профессиональная карьера и успешность в жизни.

Замечено также, что первое впечатление о

человеке складывается под влиянием его внешности и голоса. Причем психологи утверждают, что достаточно 5 секунд знакомства, 5 секунд разговора, чтобы составить точное представление о человеке. Именно такие качества личности, как располагающая внешность, приятный мелодичный голос и интеллигентная речь, могут сыграть решающую роль и в карьере, и во всей жизни. Ученые отмечают также, что при общении люди более охотно и долго слушают того человека, который имеет нежный проникновенный голос и правильную литературную речь, чем того, кто говорит хрипло или, наоборот, пронзительно, да и к тому же с речевыми недочетами и дефектами произношения.

Красивая устная речь – это один из факторов привлекательности человека, одно из его достоинств. Вспомним, как описывает А.С. Пушкин прекрасную царевну – лебедь в «Сказке о царе Салтане».

А сама-то величава.
Выступает будто пава,
А как речь-то говорит,
Словно реченька журчит.

В этом отрывке поэт ставит красоту голоса в один ряд с красотой внешности, походки.

Кроме того, звучание голоса, речь могут многое рассказать нам об их обладателе – его характере, мыслях, чувствах, состоянии, отношении к собеседнику. Недаром русская народная пословица гласит: «Всяк своим голосом скажется». Вспомните, каким образом 7 богатырей в «Сказке о мертвой царевне» А.С. Пушкина поняли, что перед ними стоит не простая девушка, а царская дочь?

Вмиг по речи те спознали,
Что царевну принимали!

Какой же красивый, «царственный» голос и правильная речь были у девушки, что братья сразу поняли, кто перед ними!

В жизни, правда, бывают случаи, когда не только речь, но и голос не соответствует внешности или характеру человека, противоречит им. Наверное, можно вспомнить хороших и добрых людей, к тому же и симпатичных внешне, которые имели резкие, крикливые или, напротив, сиплые, хрипящие, шепелявые голоса. Такой голос наносит вред, прежде всего, самому обладателю этого голоса, поскольку способен перечеркнуть в одно мгновение все достоинства человека. Об этом

говорит и русская народная пословица: «Видом сокол, а голосом – ворона»

Особенное значение имеет голос, когда человек выступает перед аудиторией. Как бы ни была интересна и познавательна его речь, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произносит ее нечленораздельно. Голос важен в такой же степени, как и содержание речи. Это тот инструмент, с помощью которого говорящий доносит свое выступление до аудитории.

Человеческий голос – могущественное средство воздействия на публику. Благодаря красивому звучному голосу оратор может с первых минут привлечь внимание слушателей, расшевелить их, очаровать, убедить в чем-либо.

Голос может способствовать профессиональной карьере, а может и препятствовать ей. Представьте себе журналиста с писклявым тонким голосом или видного политического деятеля с резким гнусавым произношением. Такие люди могли бы добиться значительно большего, если бы улучшили свой голос

Красивый, хорошо поставленный голос и выразительная речь требуются представителям многих профессий – политикам, дипломатам, артистам, журналистам, педагогам, врачам, менеджерам, экскурсоводам, руководителям, то есть всем, кто работает с людьми.

Вместе с тем, наблюдения над устной речью, особенно нашей молодежи, показывают, что многие люди не умеют правильно и красиво говорить. На улице, в транспорте, в магазинах и других общественных местах мы часто слышим грубую речь с вульгарной интонацией, неряшливым, нечетким произношением, массой неправильных ударений и речевых ошибок, неоправданно быстрым темпом, при котором проглатываются окончания слов.

Не случайно ученые и общественные деятели нашей страны стали так часто говорить о кризисе литературного языка, особенно в сфере устного общения.

Можно ли научиться ясно, четко и красиво говорить, увлекая за собой других людей? Да! И этому поможет образовательная программа «Речь как компонент имиджа человека и условие его успешной профессиональной карьеры».

Данный курс предназначен для использования в системе дополнительного профессионального образования, причем

рассчитан на широкую аудиторию слушателей, чья настоящая или будущая профессия требует постоянного речевого общения. По своему характеру он является метапредметным, поскольку учитывает не только достижения разных наук (риторика, культура речи, техника речи, языкознание), но и требования современного рынка труда к коммуникативной компетентности работника.

Миссия курса: научить совершенствованию собственного голоса и использованию его в целях улучшения своего имиджа и профессиональной успешности.

Цели данного курса:

1. Сформировать представление о красивой выразительной речи и ее значимости для повышения конкурентоспособности на рынке труда.
2. Заложить теоретическую базу для овладения культурой устной речи.
3. Определить направления совершенствования собственной речи.
4. Создать условия для практического развития голосовых данных и речевого слуха, произносительной культуры и эстетического вкуса.
5. Способствовать развитию коммуникативных компетенций.

Задачи курса:

1. Дать представление о строении речевого аппарата человека, механизме образования звуков речи, специфике речевого дыхания, требованиях к дикции и артикуляции.
2. Познакомить слушателей с характеристиками голоса человека – громкостью, тембром, высотой, качествами хорошего голоса, особенностями интонации и правилами оптимального интонирования высказывания, средствами выразительности устной речи.
3. Создать условия для развития и совершенствования следующих умений и навыков – анализировать и оценивать произносимую речь (свою и чужую) с точки зрения таких ее качеств и свойств, как четкость артикуляции, оптимальность выбранного темпа, основного тона речи и громкости, чистоты и ясности тембра, благозвучия, способности к интонационным изменениям и т.п.
4. Научить:
 - четко и правильно артикулировать отдельные звуки и сочетания звуков;

– выбирать и умело регулировать громкость, темп, основной тон речи и высоту голоса в зависимости от коммуникативной установки и ситуации общения;

– правильно расставлять паузы и логические ударения, выразительно интонировать фразы;

– ощущать красоту художественной речи, уместно использовать средства звуковой выразительности в своем высказывании;

– самостоятельно составлять партитуру публичного выступления, осмысленно выбирая темп, громкость, основной тон высказывания, выделяя логически ударные слова и сочетания слов, расставляя паузы;

– выразительно читать чужой текст и произносить свою речь;

– владеть орфоэпическими нормами.

Образовательные результаты курса:

В конце изучения курса слушатели должны иметь представление о:

- красивой выразительной речи,
- строении речевого аппарата человека,
- механизме образования звуков речи,
- специфике речевого дыхания, способах управления дыханием.

знать:

- основные характеристики голоса человека: громкость (сила), тембр, высота;
- компоненты (особенности) интонации: логическое ударение, пауза, темп, основной тон речи;
- правила умелого интонирования;
- требования к дикции и артикуляции;
- средства выразительности звуковой речи;
- орфоэпические нормы;
- качества хорошего голоса:
- чистота и ясность тембра,
- благозвучие,
- способность к интонационным изменениям;
- выносливость,
- суггестивность (воздействующая, увлекающая сила).

уметь: делать то, что прописано в рубрике «Задачи курса» (пункт 4).

В основе данного курса лежат, прежде всего, классические дидактические принципы научности, систематичности, последовательности, доступности, единства теории и практики, сознательности и активности. Помимо этих традиционных принципов, мы опираемся также и на такие, которые отражают современные тенденции развития образования, а

именно: принципы личностно-ориентированного обучения, сотрудничества и сотворчества, ситуативности обучения, коммуникативно-деятельностной организации учебного процесса, рефлексивного осмысления слушателем своей речевой деятельности.

Основным методом преподавания курса является коммуникативный метод, сущность которого заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, образовательный процесс должен строиться по той же модели, что и процесс общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной реальной коммуникации.

Помимо коммуникативного, в процессе преподавания рекомендуется использовать также исследовательский, творческий и игровой методы.

Согласно главному методическому закону – закону адекватности средств обучения его целям и принципам – упражнения и задания отражают коммуникативно-деятельностную концепцию обучения. Они должны быть коммуникативно-речевыми, то есть упражнениями в общении. Речевые упражнения предусматривают наличие речевой задачи, коммуникативного партнера, ситуативность, предполагают определенный уровень речевой активности и самостоятельности говорящих.

К коммуникативно-речевым упражнениям можно отнести ситуативные упражнения (анализ речевой ситуации, моделирование речевого поведения в соответствии с той или иной ситуацией), решение речевых задач, ролевые игры, соревнования риториков, речеведческий анализ текста, создание собственных высказываний и др.

Помимо коммуникативно-речевых, необходимо проводить на занятиях также следующие виды упражнений: разминку речевого аппарата; дыхательную гимнастику; дикционные упражнения, произнесение скороговорок; упражнения на узнавание, различение, характеристику и воспроизведение тембра голоса; интонационный тренинг; упражнения на развитие голоса, его звуковысотного диапазона, выносливости, суггестивности, эмоциональной выразительности (в том числе – небольшие публичные выступления); упражнения на развитие речевого слуха; выразительное чтение

небольших текстов; драматизацию диалогов, сценок; тренинги с имитацией конкретных коммуникативно-речевых ситуаций; языковые игры.

Разделы программы могут быть следующими:

1. Речь как фактор привлекательности и успешности человека.

2. Что такое красивый голос? Постановка голоса.

3. Механизм образования голоса и звуков речи. Дикция и артикуляция.

4. Интонация устной речи. Звуковая выразительность и благозвучие речи.

5. Орфоэпические нормы.

Итоговый контроль в конце изучения курса может проводиться в форме конкурса на лучшего чтеца или на лучшего ратора. Слушатели готовят художественные тексты для выразительного прочтения или небольшие собственные публичные выступления, возможно, необходимые им в профессиональных целях. Предполагается общественная взаимооценка.

Возможно также выставление накопительной итоговой оценки по результатам выполнения заданий, предложенных в процессе изучения курса. Учебные достижения слушателей в этом случае оцениваются в баллах, которые суммируются по окончании обучения.

Следует учесть, что представленный в статье учебный курс является начальным этапом интегрированной образовательной программы для слушателей системы ДПО «Основы коммуникативной культуры: речевой аспект», которая может служить одним из учебных модулей профессиональной переподготовки и повышения квалификации по любой специальности на основании требований заказчика.

Библиографический список

1. Введенская, Л.А., Павлова, Л.Г. Культура и искусство речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
2. Голуб, Л.Б., Розенталь, Д.Э. Секреты хорошей речи. – М.: Международные отношения, 1993.
3. Калмыкова, И.Р. Работа над техникой речи в курсе школьной риторики. – Ярославль, 1996.
4. Калмыкова, И.Р. Таинственный мир звуков. – Ярославль: Академия развития, 1997.
5. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский

педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.
6. Никольская, С.Т. Техника речи. – М., 1978.

7. Сопер Поль, Л. Основы искусства речи. – М.: Прогресс-академия, 1992.
8. Савкова, З.В. Как сделать голос сценическим. – М., 1975.

УДК 373.1

А. В. Друнк

Формирование логической компетентности учащихся на основе преемственности дошкольного и начального образования

Статья посвящена проблеме непрерывности дошкольного и начального образования. В данной статье представлена модель формирования логических умений учащихся на основе преемственности дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: логическая компетентность, преемственность дошкольного и начального образования, логические умения, логические универсальные действия.

A. V. Drunk

Formation of the logical competence of pupils based on continuity preschool and primary education

The article deals with the problem of continuity of training preschool and pupils the first stage of general education. The article presents model form logical abilities of pupils based on continuity preschool and primary education.

Key words: logical competence, continuity of preschool and primary education, logic skills, logical universal action.

Важнейшей проблемой, стоящей перед педагогической наукой и практикой, является создание единой системы умственного развития детей. Один из путей решения данной проблемы – формирование логических умений учащихся на основе преемственности образования. Главными звеньями здесь будут являться дошкольное и начальное образование.

Современное общество требует интеллектуального развития учащихся, творческих и коммуникативных способностей личности, умение свободно ориентироваться в нарастающем потоке информации. Это обусловило появление компетентного подхода в образовании. В стандартах нового поколения указано, что в основу обновления содержания общего образования положена ориентация на формирование ключевых компетенций учащихся в различных сферах.

По мнению большинства исследователей [1, 2, 3], компетентный подход проектирует на основе ключевых компетенций целостную компетентностную систему образования.

С этих позиций в качестве одной из образовательных компетенций мы считаем целесообразным выделить логическую компетенцию, на основе которой будем рассматривать формирование логических умений

учащихся на основе преемственности дошкольного и начального образования. Под логической компетенцией будем понимать заданное требование к образовательной подготовке ученика, интегрирующее логические умения, опыт деятельности по отношению к ним, необходимый для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Логические умения – важнейший компонент мыслительной деятельности, так как одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. В процессе обучения дети используют некоторые познавательные операции и часто не знают, с какими умственными действиями они связаны.

Проведенный анализ позволил нам выделить логические умения, составляющие компетентностную систему. К учебно-логическим умениям относятся умения: анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификация, определение понятий, доказательство и опровержение, определение и решение проблем.

Перейдем к рассмотрению конкретных логических действий [4]:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Необходимость создания модели преемственности ДОУ-СОШ формирования логических умений учащихся продиктована в первую очередь тенденциями самой образовательной системы. Принимая во внимание то, что основной целью современного среднего образования является оснащение ученика различными видами компетенций (предметной, социальной, коммуникативной), необходимо отметить тот факт, что проблемы комплексной адаптации к жизни решаются недостаточно полно [5].

Возникновение проблемы преемственности, находящей отражение в трудностях перехода обучающихся на новую ступень образовательной системы, имеет следующие причины:

- недостаточно плавное, даже скачкообразное изменение методов и содержания обучения, которое при переходе на ступень основного общего образования, а затем среднего (полного) образования приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей обучающихся;
- обучение на предшествующей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности обучающихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня.

Формирование фундамента готовности перехода к обучению на ступени начального общего образования должно осуществляться в рамках специфически детских видов деятельности: сюжетно-ролевой игры,

изобразительной деятельности, конструирования, восприятия сказки и пр. [6].

Использование системного подхода в построении модели преемственности формирования логических умений учащихся предполагает четкую постановку проблемы, определение средств ее решения, а также способствует улучшению организации нашего исследования, помогает глубже проникнуть в суть исследуемой проблемы. Построение модели преемственности предполагает решение следующих задач:

- осуществление преемственности как условия непрерывности воспитания;
- поиск оптимальных способов формирования логических умений на ступенях образования детский сад – школа;
- оказание помощи дошкольникам и школьникам в разрешении возникающих проблем.

В соответствии с вышесказанным предлагаем следующую модель формирования логических умений учащихся на основе преемственности:

I. Анализ и синтез.

Задачи:

1. Определять объект анализа и синтеза, т.е. отграничивать вещь или процесс от других вещей или процессов.
2. Определять аспект анализа и синтеза, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта.
3. Определять компоненты объекта (т.е. составляющие части) в соответствии с установленным аспектом анализа и синтеза.
4. Осуществлять качественное и количественное описание компонентов объекта.
5. Определять пространственные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один подле другого.
6. Определять временные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один после другого.
7. Определять функциональные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи назначений, ролей, которые выполняют компоненты по отношению друг к другу и ко всему объекту, и прежде всего связи субординации и координации.

8. Определять причинно-следственные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать, какими компонентами данный компонент порожден или изменен и какие компоненты данным компонентом порождены или изменены.

9. Определять отношения объекта с другими объектами.

10. Определять свойства объекта, т.е. устанавливать свойства, порождённые взаимосвязью компонентов, но им не принадлежащие.

11. Определять существенные признаки объекта.

II. Сравнение.

1. Определять объекты сравнения, т.е. отграничивать вещи и процессы от других вещей и процессов.

2. Определять аспект сравнения объектов, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставлять существенные признаки объектов.

3. Выполнять неполное однолинейное сравнение, т.е. устанавливать либо только сходство, либо только различие по одному аспекту.

4. Выполнять неполное комплексное сравнение, т.е. устанавливать либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам.

5. Выполнять полное однолинейное сравнение, т.е. одновременно устанавливать сходство и различие объектов по одному аспекту.

6. Выполнять полное комплексное сравнение, т.е. одновременно устанавливать сходство различие объектов по нескольким аспектам.

7. Выполнять сравнение по аналогии, т.е. из сходства объектов в некоторых признаках делать предположение об их сходстве в других признаках.

III. Обобщение и классификация.

1. Осуществлять индуктивное обобщение (от единичного достоверного к общему вероятностному), т.е. определять общие существенные признаки двух и более объектов и фиксировать их в форме понятия или суждения.

Индуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

– Актуализируйте существенные признаки объектов.

– Определите общие существенные признаки объектов.

– Зафиксируйте общность объектов в форме понятия или суждения.

2. Осуществлять дедуктивное обобщение (подведение единичного достоверного под общее достоверное), т.е. актуализировать понятия или суждение и отождествлять с ним соответствующие существенные признаки одного и более объектов.

Дедуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

– Актуализируйте существенные признаки объектов, зафиксированные в понятии или суждении.

– Актуализируйте существенные признаки заданного объекта или объектов.

– Сопоставьте существенные признаки и определите принадлежность объекта или объектов к данному понятию или суждению.

3. Осуществлять классификацию, т.е. делить род (класс) на виды (подклассы) на основе установления признаков объектов, составляющих род.

Классификация осуществляется по следующему алгоритму:

– Установите род объектов для классификации.

– Определите признаки объектов.

– Определите общие и отличительные существенные признаки объектов.

– Определите основание для классификации рода, т.е. отличительный существенный признак, по которому будет делиться род на виды.

– Распределите объекты по видам.

– Определите основания классификации вида на подвиды.

– Распределите объекты на подвиды.

IV. Определение понятий.

1. Различать объём и содержание понятий, т.е. определяемые объекты и совокупность их существенных признаков.

2. Различать родовое и видовое понятия.

3. Осуществлять родовидовое определение понятий, т.е. находить ближайший род объектов определяемого понятия и их отличительные существенные признаки.

Предложенная модель формирования логических умений учащихся на основе преемственности дошкольного и начального образования позволит формировать логические умения, образующие логическую компетенцию учащихся начальных классов и создаст основу для того, чтобы формировать у учащихся

логическую компетентность при дальнейшем школьном обучении.

Библиографический список

1. Дахин, А.И. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
3. Кречко, Д. «Образование», «воспитание» и

«обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 124–127.

4. Маханева, М.А. Проблема преемственности между детским садом и школой // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9. – С. 6.
5. Соловьева, Е.В. Математика и логика для дошкольников: метод. рекомендации для воспитателей. – М. : Детство-Пресс, 2001.
6. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / М.И. Кондаков (гл. ред.) и др.; [Вступ. Ст., С. 6–30, сост. и примеч. С.Ф. Егорова]. – 1989. – 525 с.

УДК 378.147.88

Л. А. Коновалова, М. К. Воронина

Роль межличностного восприятия в диаде «отец-дочь» в формировании личности студента

Актуальность изучения причин конфликтов в современной семье обусловлена изменением традиционных семейных установок в современном обществе в условиях уравнивания прав мужчин и женщин и либерализации брачных отношений. Конфликтологический аспект межличностного восприятия в диаде «отец-дочь» обусловлен действием механизмов психологической защиты в формировании образа будущего супруга у дочери, позицией отца и спецификой сферы внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: межличностное восприятие, семейный конфликт, внутриличностный конфликт, механизмы психологической защиты, образ отца, образ будущего супруга у девушек.

L. A. Konovalova, M. K. Voronina

Role interpersonal perception in the dyad «father-daughter» in shaping personality student

The topicality of studying the causes of conflict in the modern family is caused by a change in traditional family settings in modern society under the equalization of rights between men and women and the liberalization of the marital relationship. Conflictological aspect of interpersonal perception in the dyad "father-daughter" caused by the effect of psychological protective mechanism in formation the image of the future daughter's spouse, father's attitude and the specifics of the sphere of intrapersonal conflict.

Keywords: interpersonal perception, family conflict, intrapersonal conflict, psychological defense mechanisms, father's image, the image of the future spouse girls.

В последние десятилетия возрастает интерес к изучению проблем семьи и семейного взаимодействия, связанный с изменением традиционных семейных установок в современном обществе в условиях уравнивания прав мужчин и женщин. Либерализация брачных отношений также акцентирует внимание на роли, функциях и требованиях к родителям.

В современной семье наблюдается тенденция к дистанцированию мужчин от воспитания, особенно на этапе жизненного цикла семьи, предназначенного для сепарации детей. Это обстоятельство может оказывать негативное влияние на формирование мотива выбора брачного партнера у девушек, на

вступление в брак, распределение семейных обязанностей, восприятие себя и других, на формирование тех или иных черт личности и ее смысловую ориентацию.

Мужчине, чтобы стать настоящим отцом, нужно пройти этапы формирования отцовства: психологическую адаптацию к отцовской роли, налаживание отцовско-детского взаимодействия. Формирование отцовской любви возможно в течение всей жизни мужчины, оно носит динамичный характер. [1].

Стиль и содержание общения с отцом формируют у девушек нравственные установки. Признание отца как социально успешного человека определяет вектор развития и

личностного роста, способствует принятию ценностей самоактуализирующейся личности (И.С. Кон, 2005) [3]. Эмоциональная окраска детско-отцовских отношений, позитивный и негативный образ обуславливают половую идентификацию, играют важную роль при построении модели гетерополовых отношений (Samuels, E., 1985).

Й. Лангмейер и З. Матейчик (1984) считают, что роль отца представляет собой определенный пример поведения, источник уверенности и авторитета.

Целью нашего исследования являлось изучение взаимосвязи влияния отцовской позиции на взаимоотношения отцов и дочерей. В нашем исследовании приняли участие 60 человек – 30 незамужних девушек (возраст 20-23 года) и их отцы.

В исследовании были использованы следующие методики: анкета С.В. Липпо, С.Т. Посохова «Детско-отцовские отношения», тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга и В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис методика «Анализ семейных взаимоотношений», методика «Стратегии семейного воспитания», методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД), Е. Шафер «Поведение родителей и отношение детей к ним», методика «Лики родительской любви».

Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и SPSS-19.

На первом этапе нашего исследования изучалось влияние образа отца на формирование образа будущего супруга. У девушек, для которых отец является примером для подражания, выражен при оценке образа «отца» фактор «Силы». В ходе корреляционного анализа с использованием рангового коэффициента корреляции Пирсона были обнаружена значимая корреляционная положительная взаимосвязь между тем, как девушка оценивает силу своего отца и тем, как девушка оценивает силу своего будущего супруга ($r = 0,556$ при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что девушки, которые высоко оценивают силу своего отца, предполагают, что и будущий супруг должен иметь такие качества как целеустремленность, независимость, решительность, напряженность, уверенность, самостоятельность, а так же быть уверенным в себе и способным рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

Кроме того, чем больше девушка принимает себя как личность, в определенном смысле удовлетворена собой, то тем выше она предполагает, что супруг будет сильнее по фактору Силы ($r = 0,367$). В результате однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера так же было выявлено среднее влияние ($p < 0,05$): фактора оценки «Силы» отца на выбор супруга ($F = 2,671$).

Таблица 1.

Качественный анализ полученных данных для каждого стиля родительского отношения

Стиль родительского отношения к ребенку	Качественный анализ	
	Соотношение оценки отца и оценки супруга (личностный дифференциал)	Качества супруга (Эссе «Ваше представление о будущем супруге»)
Принятие	Совпадение образа отца с образом супруга по факторам Оценки, Силы и Активности. Это говорит о том, что девушка представляет своего будущего супруга таким как ее отец: обаятельным, ответственным, добрым, отзывчивым, справедливым, дружелюбным, честным, сильным, целеустремленным, независимым, решительным, уверенным в себе, самостоятельным, открытым, деятельным, энергичным.	Девушки писали развернутое, открытое сочинение, перечисляя различные положительные качества супруга, а так же о том, как должен относиться супруг к ней (помогать мне (7), поддерживать меня (9), уважать меня (6), доверять мне (8)).
Кооперация	Совпадение образа отца с образом супруга по факторам Силы и Активности. Это говорит о том, что девушки представляют своего будущего супруга с такими волевыми качествами, которые присущи ее отцу: целеустремленность, независимость, решительность, напряженность, уверенность, самостоятельность, а также высокая	В эссе девушки обращают внимание на главные (по их мнению) качества будущего супруга: целеустремленность (11), напористость (9), заботливость (6), решительность (6),

	активность, общительность, импульсивность.	мужественность (5), уверенность в себе (5).
Симбиоз	Отец оценивается по факторам Оценка, Сила и Активность ниже, чем будущий супруг (на 3-4 показателя). Это говорит о том, что девушка хочет видеть рядом с собой человека, который проявляет сильные качества и может дать ей чуть больше заботы и внимания, чем отец.	Девушки четко представляют, какой должен быть будущий супруг. Они написали богатое сочинение, в котором пошагово определили конкретные требования к нему, не исключая что супруг должен быть и другом, и мужем, и любовником.
Авторитарная гиперсоциализация	В данном случае отец оценивает себя гораздо выше, чем свою дочь по факторам Оценки, Силы и Активности. Дочь так же оценивает отца выше своей оценки. Но образ идеального папы и образ будущего супруга набирает наивысший балл по факторам Оценки, Силы и Активности. Это говорит о том, что девушка хочет видеть рядом с собой человека с более сильными волевыми качествами, привлекательного, внимательного к ее интересам, заботливого, справедливого, открытого, энергичного, чем ее отец.	Девушки перечисляют конкретные качества мужа, касающиеся внимания: трепетность, отзывчивость, нежность, способность идти на компромисс, коммуникабельность, справедливость.

Исходя из этих полученных данных, можно сделать вывод о механизмах формирования образа супруга и влияния на него стилей родительского воспитания:

При «Принятии» - образ супруга формируется идентичным образу отца. Девушка с будущим мужем хочет иметь такие же отношения, какие у нее были с отцом. Это прямой способ влияния отца на образ будущего супруга. В этом случае образ отца проецируется на будущего партнёра (т.е. девушка подсознательно или же осознанно ищет себе партнёра максимально похожего на отца), чтобы добиться с ним той же глубины чувств.

При «Кооперации» - образ супруга формируется очень похожим на образ отца. Девушка хочет, чтобы у супруга были те же достоинства по силе характера, по активности и по волевым качествам, что и у ее отца. Он предполагает такие качества как целеустремленность, независимость, решительность, напряженность, уверенность, самостоятельность, а также уверенность в себе и способность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Также эти девушки сопоставляют образ «будущего супруга» и образ «отца» как идентичные. Это говорит о значимости отцовской роли в воспитании дочери.

При «Симбиозе» - образ супруга оценивается по факторам выше, чем образ отца.

Это говорит о том, что девушка не хочет видеть рядом с собой человека, который постоянно ощущает за нее тревогу, ограждает от всего вокруг и не дает реализоваться в жизни своими силами. Ей важна эта забота и тревожность за нее, но не такая чрезмерная. Данный тип можно отнести к смешанному способу влияния образа отца на супруга. При данном способе влияния образа отца, его образ берётся за основу и корректируется (это происходит, как правило, бессознательно). Те черты, которые позиционируются у девушки как положительные, проецируются на будущего партнёра. Те же черты, которые не нравятся в отце, нивелируются. Это происходит в различной степени интенсивности и глубины и в совершенно разных сочетаниях.

При «Авторитарной гиперсоциализации» - девушка оценивает образ отца по таким же показателям, как и отец оценивает себя, то есть отец при таком родительском отношении навязывает дочери свою позицию, свою точку зрения, при этом не давая высказываться ей, пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. В данном случае тоже можно говорить о смешанном способе влияния образа отца на образ супруга, так как в сочинении эти девушки отметили качества, которые преобладают авторитарному отцу:

требовательность, главный в семье, мужественный, решительный, сильный, целеустремленный, напористый. Но в то же время они отмечали такие качества как романтичность, миролюбивость, доброта,

красота, щедрость, верность, заботливость.

На втором этапе исследования мы акцентировали внимание на формировании материнской позиции у отца по отношению к дочери.

Таблица 1.

Значимые различия параметров семейных взаимоотношений, измеряемые по шкалам методики «Анализа семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис), межличностному дифференциалу, по уровню соотношения «ценности» и «доступности» (Методика УСЦД Е.Б. Фанталовой).

		Средние значения		Уровень значимости	U-критерий Манна-Уитни
		Материнская позиция	Отцовская позиция		
Методика «Анализ семейных взаимоотношений»	Гипопротекция	6,67	3,55	0,01067860	*
	Игнорирование потребностей ребёнка	1,75	0,55	0,00415652	**
	Чрезмерность требований-обязанностей	2,75	1,00	0,00966684	**
	Минимальность санкций	3,00	3,73	0,02771597	*
	Расширение сферы родительских чувств	4,08	1,45	0,00028666	***
	Предпочтение в ребенке детских качеств	2,67	1,18	0,01801942	*
	Воспитательная неуверенность родителя	3,67	2,00	0,00241659	**
	Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	1,42	0,27	0,00663472	**
	Шкала предпочтения мужских качеств	2,08	0,73	0,01043585	*
Межличностный дифференциал	Сила Я как отец	7,83	11,18	0,03003684	*
	Активность Моя дочь	14,67	11,64	0,02341714	*
	Сила для отца мать	3,25	10,55	0,02224631	*
	Активность Моя жена	8,83	14,45	0,03268452	*
Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»	Познание (расширение своего кругозора)	-3,25	-4,73	0,01194480	*
Межличностный дифференциал	Оценка Мой отец	15,50	18,82	0,00007276	***
	Сила Идеальная мать	5,50	10,82	0,00639594	**

Примечания: Символом «*» обозначена степень достоверности различий средних арифметических:

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$;

** - различия на уровне значимости $p < 0,01$;

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Анализируя эти параметры можно предположить, что дочери, у которых отцы занимают отцовскую позицию по отношению к ним, оценивают своего отца выше, чем мать и при этом считают, что идеальная мать должна обладать качествами по фактору Силы: независимость, решительность, уверенность, самостоятельность. Она хочет быть похожей на отца, но проецирует это на идеальную мать. Она считает, что мать должна быть такой же, как отец

по фактору Силы.

При выраженной материнской позиции у отца доминируют шкалы гипопротекция ($p = 6,67$), чрезмерность требований-обязанностей ($p = 2,75$), расширение сферы родительских чувств ($p = 4,08$), предпочтение в ребенке детских качеств ($p = 2,67$), шкала предпочтения мужских качеств ($p = 2,08$). Это означает, что дочь оказывается на периферии внимания отца, она получает недостаточное отцовское внимание,

испытывая потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем. Отец с материнской позицией характеризуется недостаточным стремлением к удовлетворению потребностей своей дочери, но предъявляются чрезмерные требования, не соответствующие возможностям ребенка.

Отцы, которые придерживаются материнской позиции, предпочитают стиль семейного воспитания авторитарный. Авторитарный стиль семейного воспитания предполагает, что родительское поведение характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми. Это противоречит характеристике материнской позиции отца. Возможно, данный полученный результат связан с таким механизмом психологической защиты как отрицание.

Для подтверждения этого феномена мы

использовали корреляционный анализ. Установлены положительные связи материнской позиции отца с гипопротекцией, чрезмерностью требований-обязанностей, игнорированием потребностей ребенка, воспитательной неуверенностью и расширением родительских чувств. Чем сильнее выражена материнская позиция у отца, тем больше ребенок предоставлен самому себе, отец не интересуется им и не контролирует его (гипопротекция), тем ниже стремление родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Из этого делаем вывод, что эти противоречия полученных данных носят субъективный характер, и это еще раз доказывает, что у отцов срабатывает защитный механизм – отрицание. Отрицание также является компонентом идеализации, когда существование недостатков идеализируемого отрицается [4, 5].



Рис. 1. Коррелограмма взаимосвязи материнской позиции с видами семейного взаимоотношения.

- - положительные связи при $p \leq 0,05$,
- == - положительные связи при $p \leq 0,01$,
- ~~~~ - положительные связи при $p \leq 0,001$.

Дочери отца с материнской позицией относят их установки, поведение и методы воспитания к шкалам директивности, враждебности и непоследовательности. По шкале директивности: дочери представляют директивность отца в качестве образа «твердой мужской руки», готовой то сжаться в кулак, то указать на ее место в обществе и, в частности, в семье. По шкале враждебности: в данном случае речь идет о таком неблагоприятном типе отцовского отношения к дочери, как сочетание

сверхтребовательности, ориентированной на эталон «идеального ребенка» и соответствующей слишком жесткой зависимости, с одной стороны, и эмоционально-холодным, отвергающим отношением – с другой. Все это ведет к нарушениям взаимоотношений между отцом и дочерью, что в свою очередь обуславливает повышенный уровень напряженности, нервозности и нестабильности ребенка. По шкале непоследовательности: отец представляется человеком совершенно

непредсказуемым, с достаточно высокой степенью вероятности в его поведении могут проявляться совершенно противоречащие друг другу психологические тенденции, причем амплитуда колебаний – максимальна.

При выраженной отцовской позиции у отца доминирует шкала предпочтения женских качеств (3,18), потворствование (6,36), недостаточность требований-обязанностей (2,73), минимальность санкций (3,73).

Это означает, что отец с отцовской позицией стремится к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей дочери. При потворствовании родитель бессознательно проецирует на ребенка свои ранее неудовлетворенные потребности и ищет способы заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий. В этом случае дочь имеет минимальное количество обязанностей в семье.

Дочери отца с отцовской позицией относят их установки, поведение и методы воспитания к шкале позитивного интереса. Дочери описывают позитивный интерес отца как отцовскую уверенность в себе, уверенность в том, что не пресловутая отцовская строгость, а внимание к ребенку, теплота и открытость отношений между отцом и дочерью являются проявлением искреннего интереса. Психологическое принятие дочери характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям, то есть доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя.

Для выявления основных внутренних конфликтов личности отца и дочери использовалась методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах».

При отцовской позиции у отца возникают внутриличностные конфликты в сфере здоровья (физического и психического) (6,36), интересная работа (3,36), любовь (3,82), счастливая семейная жизнь (3,36); внутренние вакуумы у отца – активная деятельная жизнь (-3,00), красота природы и искусства (-6,36), познание (расширение своего кругозора) (-4,73), творчество (-3,73).

При материнской позиции у отца внутренние конфликты связаны с уверенностью в себе (0,58), свободой как независимость в

поступках и действиях (0,42); внутренние вакуумы – менее выражены.

При отцовской позиции отца у дочери возникают внутриличностные конфликты: счастливая семейная жизнь (7,36) (это подтверждает вышеописанные результаты относительно идеализации отца и соответствующих ожиданий от будущего супруга); внутренние вакуумы – активная деятельная жизнь (-4,09), красота природы и искусства (-5,82), познание (-4,45), творчество (-4,36).

При материнской позиции отца у дочери – внутренние конфликты в сфере «Наличие хороших и верных друзей» (0,92); внутренние вакуумы – свобода как независимость в поступках и действиях (-1,33).

Это означает, что дочери предоставляется чрезмерная свобода в действиях и поступках, которая в таком количестве ей не нужна. Возникает внутреннее ощущение «избыточности присутствия».

При материнской позиции у отца выявлены внутриличностные конфликты, связанные с уверенностью в себе ($r = 0,58$) и свободой как независимостью в поступках и действиях ($r = 0,42$). Это может означать неудовлетворенность, связанную с личностно-смысловой сферой мужчины [1].

Таким образом, формирование материнской позиции у отца становится препятствием для благоприятных отношений отца и дочери.

Отец, который выбирает материнскую позицию, недооценивает традиционную мужскую роль в воспитании отца как авторитета, который наказывает за проступки и тем самым регулирует поведение и формирует моральные установки личности ребенка.

Таким образом, конфликтологический аспект межличностного восприятия в диаде «отец-дочь» обусловлен действием механизмов психологической защиты в формировании образа будущего супруга у дочери, позиции отца и спецификой сферы внутриличностного конфликта. Полученные нами материалы и результаты проведенного исследования могут быть использованы в практике психологического консультирования семей для улучшения взаимоотношений отцов и дочерей [2].

Библиографический список

1. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства. – М., 2007. – 220 с.

2. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М. : Издательство института психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Кон, И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 3–16.
4. Коновалова, Л.А. Конфликтологический аспект затрудненного взаимодействия в диаде

«консультант-клиент» // Ярославский педагогический вестник. – № 3. – 2009. – С. 138–142.

5. Коновалова, Л.А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 174 с.

УДК 378

С. П. Коряковцев

К вопросу о социализации студентов технического вуза в условиях дистанционного обучения

Новая парадигма образования ориентирует педагогическое сообщество на обеспечение вариативности образовательных систем, адаптированных к социальным условиям и потребностям общества. Современные новые информационные технологии дают новые возможности не только для освоения дисциплин, но и влияют на социализацию студентов.

Ключевые слова: модернизация образования, вариативность образовательных систем, социализация студентов, дистанционное обучение.

S. P. Koryakovtsev

About question of technical college students socialisation in the distance learning

New paradigm of education focuses on providing educational community variability educational systems adapted to the social conditions and the needs of society. Modern new information technologies provide new opportunities not only for the development of disciplines, but also affect the socialization of students.

Keywords: modernization of education, variety of educational systems, socialization of students, distance learning.

Изучение процесса социализации студентов вуза в ходе получения основного и дополнительного образования определяется необходимостью формирования субъектной личности, способной быть успешной в современном изменяющемся мире.

В научной литературе понятие «социализация» сегодня широко употребляется в философских, психологических и педагогических работах.

Нами в диссертационном исследовании (2008 г.) было определено, что социализация – это процесс диалектического взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого, с одной стороны, реализуются заложенные в человеке природные психобиологические задатки, а с другой общество, посредством воспитания, образования, приобщения индивида к культуре, трансформирует их в социально-значимые свойства человеческой личности при самом активном участии самого человека.

Вместе с тем отметим, что философы и

социологи обращают внимание на то, что социализация – это процесс, имеющий место в филогенезе. В филогенезе он проявляется в феноменах культуры, науки, искусства, в целом цивилизации, появлении и развитии сознания и самосознания. Говоря об онтогенетических аспектах социализации, ученые отмечают ее детерминирующую роль в процессах формирования личности и качественную специфику на разных этапах развития личности. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов изучаются направления, этапы, факторы социализации, формы позитивной и негативной социализации и их детерминанты. В педагогических работах сама социализация рассматривается как механизм социальной адаптации индивида, фактор развития его личности и индивидуальности. Обратим внимание на то, что процесс социализации существенным образом зависит от тех норм, принятых в обществе, которые регулируют требования, предъявляемые обществом человеку,

и обеспечивают его адекватное включение в социальную деятельность. Социализируясь, человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

Особая роль в современной социализации принадлежит социальному институту – образованию, приобретению профессии и дополнительному профессиональному образованию. Сегодня в России идет модернизация образования, мы понимаем, что главная проблема определена – подготовка конкурентоспособного профессионала с высоким уровнем метакомпетенций. Высшая школа сегодня активно делает шаги по совершенствованию образования, выведению его на новый качественный уровень, поиску и внедрению современных средств и методов обучения. Функция образования – готовность всесторонне развитых специалистов, профессионалов в своей области, способных вывести общество из кризисной ситуации.

Образовательное учреждение относится к микрофакторам социализации (А.В. Мудрик), действительно, для студента вуз – это не только место получения новых знаний и формирования профессиональной компетентности, но и среда общения, установления межличностных контактов. Таким образом, мы можем говорить о вузовской среде как о совокупности людей со сходным образом жизни и сходными социокультурными ценностями. Более тридцати лет автор занимается подготовкой специалистов технических специальностей. Уникальность этих траекторий обучения в том, что за короткий срок необходимо не только освоить основные, достаточно сложные в понимании, предметы учебного плана, но и научиться работать в новых условиях, одновременно развиваясь самому.

Рассмотрим наиболее общие особенности молодых людей того этапа возрастного и социального развития, на котором происходит профессиональное самоопределение, выбор учебного заведения и конкретной специальности. Спецификой этого этапа определяется целый ряд качеств, возможностей, психофизиологических и социально-психологических характеристик, определяющих особенности социализации студентов.

Отметим, что в юности заканчивается физическое созревание организма и большинство

физиологических и психофизиологических функций достигает пика своих возможностей. Вместе с тем, в личностном плане юность – один из наиболее сложных периодов жизни человека: период смены социальных ролей, характеризующийся переходом от детской зависимости к статусу взрослого со всеми его правами и обязанностями, возрастания актуальности проблемы взаимоотношения полов, обусловленного пубертантными изменениями в организме, резкого увеличения объема учебного материала в старших классах школы, включения в самостоятельную профессиональную деятельность и т.д. В это время у юноши, как правило, исчезают свойства, связанные с подростковым периодом. Отбрасываются многие намерения и увлечения, формы общения, манеры поведения. В течение сравнительно короткого времени их место занимают черты взрослого человека.

Следовательно, если физиологические и психофизиологические характеристики к данному возрастному этапу, в основном, заканчивают развитие и достигают апогея своих возможностей, то процесс формирования социально-психологических качеств человека и становления его личности в целом все еще находятся в стадии решающих преобразований. Поэтому юности свойственны некоторая внутренняя дисгармония и противоречивость в поведении. В одних условиях юноша может проявить глубокое понимание общественного долга, показать образец дисциплинированности, в других – нарушить элементарные нормы человеческого общежития, продемонстрировать безответственность, социальную незрелость, чрезмерное стремление к самоутверждению.

Некоторые противоречия юношеского возраста прямо связаны с процессом профессионального самоопределения молодежи. Это, прежде всего, противоречия между стремлением проявить себя в нескольких видах деятельности и необходимостью окончательно определить свою жизненную позицию, выбрать для себя конкретную профессию; между самооценкой своих возможностей, своей пригодности к определенному труду и практическими возможностями в деле реализации имеющихся притязаний и намерений; между отношением к конечной цели своих притязаний и отношением к самому процессу повседневной учебной деятельности,

которая может привести к достижению этой цели; между результатами практического познания избранной профессии и первыми представлениями о ней, сформированными ранее по рассказам других людей, книгам, кинофильмам и т. д. Кроме того, в этот период особенно эффективно идет формирование гражданской идентичности, что для современной молодежи особенно значимо [1].

Все еще существующая в настоящее время стихийность в деле разрешения перечисленных противоречий, недостаточно эффективная работа в этом направлении органов профориентации, а также семьи, школы, военкомата ведут нередко к серьезным ошибкам в профессиональном самоопределении, в выборе конкретных специальностей молодежью. Этому способствует и существующая в юности как переходном возрасте повышенная восприимчивость внешним влияниям разного рода, часто случайным, не подкрепленным серьезным анализом, не учитывающим как индивидуальные характеристики, так и общественные запросы.

Результаты наших исследований показывают, что, при всей сложности и противоречивости юношеского возраста, у современной молодежи существует выраженная тенденция раннего формирования интереса к

профессиональной деятельности и выбору профессии. Это положительный и чрезвычайно важный фактор, который следует учитывать при планировании всей системы социализирующих воздействий на личность в учреждении высшего профессионального образования.

Таким образом, современный подход к социализации студентов вуза с возможностью виртуального контакта это социальное воспитание и приобретение социального опыта. Использование возможностей постоянного дистанционного взаимодействия дает каждому участнику опыт взаимодействия. Все это позволяет создать условия для позитивно направленного самопознания, самоопределения и самоутверждения, в том числе в будущей профессии.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области // Ярославской педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 143–150.
2. Федорова, П.С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования. // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 162–166.

УДК 378. 147.88

Е. В. Красильникова

Лингводидактический аспект обучения лексическим навыкам иностранных военных специалистов

В российских военных вузах обучение иностранных военных специалистов ведется на русском языке. Овладение устной и письменной русской речью влияет на эффективность формирования как речевой, так и общей военно-профессиональной компетенции обучаемых. Успех обучения иностранных военнослужащих русскому языку зависит от ряда условий, одним из которых является обучение лексическим навыкам.

Ключевые слова: Лексические навыки, лексические единицы, лексическая сторона речи, обучение лексическим навыкам.

E. V. Krasilnikova

Linguistic didactic aspect of training in lexical skills of foreign military experts

The article proves that in the Russian military higher education institutions training of foreign military experts is conducted in Russian. Mastering the oral and written Russian speech influences efficiency of formation both speech, and the general military and professional competence of trainees. The success of training of the foreign military personnel to Russian depends on a number of the conditions one of which is training in lexical skills.

Key words: Lexical skills, lexical units, lexical party of the speech, training in lexical skills.

С дидактической точки зрения, лексика в системе языковых средств выступает в качестве

основы, интегрирующей все виды иноязычной речевой деятельности: аудирования, говорения,

чтения и письма. Поэтому обучение лексическим навыкам является одной из ключевых задач в преподавании русского языка иностранным военным специалистам.

Сущность лексического навыка, по определению Р.К. Миньяр-Белоручева, это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и связать слухо-речемоторный образ слова с его значением. Далее, слово включается в речевую цепь, т.е. связывается с другими словами иностранного языка в словосочетаниях, создаваемых в устной речи [5].

Методика обучения лексическим навыкам опирается на следующие положения:

1. Овладение программными лексическими единицами должно опираться как на познавательную, так и собственно коммуникативную мотивацию. Только ясная речевая перспектива, считает Г.В. Рогова, обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем [6].

В этом случае возможно возникновение импринтинга (imprinting), психологического явления, описанного А.Н. Леонтьевым: механизм запечатления по типу «раз и навсегда». Для того чтобы произошел импринтинг, нужно, чтобы то, что запоминается, отвечало бы потребности и немедленно подкреплялось ее удовлетворением. Применительно к словам иностранного языка это значит, что должно существовать напряжение речевой потребности. Тогда в памяти образуется как бы ловушка для слова, благодаря чему оно и запечатлевается [4].

2. Адекватность упражнений формируемым лексическим действиям (припоминание, сочетание, грамматическое оформление слова, включение слова в максимальное высказывание).

3. Поэтапность формирования подлежащих усвоению действий (от отдельных изолированных действий в неварьируемых условиях к варьированию условий и сочетанию с другими действиями).

4. Учет взаимодействия упражнений по формированию лексической, фонетической и грамматической стороны речи.

5. Учет взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности (И.Л. Бим).

При овладении лексической стороной речи важен характер взаимодействия лексических навыков с другими, например, с фонетическими (каждое слово имеет звуковой образ) или грамматическими (новые лексические единицы усваиваются на знакомом грамматическом материале).

С.Ф. Шатилов выделяет следующие этапы развития лексических навыков:

- а) ориентировочно-подготовительный;
- б) стереотипизирующе-ситуативный;
- в) вариативно-ситуативный.

Лексические навыки характеризуются большей осознанностью. В речи мы более всего осознаём её содержание, что проявляется в выборе слов, их правильном сочетании с другими словами в зависимости от целей коммуникации [7].

Лексические речевые навыки включают в себя два компонента:

- а) словоупотребление;
- б) словообразование.

Еще Г.О. Винокур, ссылаясь на мнение И.М. Бермана, писал, что овладение словоупотреблением является главной задачей обучения лексической стороне языка [2]. Словоупотребление требует не только знание слов, но и умений манипулировать ими в ходе высказывания. Не следует преуменьшать значение словообразования. Словообразование является так же одним из важных компонентов лексических навыков. Психофизиологической основой этих навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических, слухомоторных и графемно-фонемных образов слов и словосочетаний.

Под речевыми экспрессивными лексическими навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и образования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Под рецептивными лексическими навыками понимаются навыки узнавания и понимания лексических явлений при восприятии на слух или при чтении. Рецептивные лексические навыки могут быть:

- а) рецептивно-активными (на базе активной лексики);
- б) рецептивно-пассивными (на базе пассивной лексики).

Кроме лексических речевых навыков можно выделить языковые лексические навыки оперирования лексическим материалом вне речевой коммуникации: операции по анализу слова, операции по словообразованию, конструированию словосочетаний. Совершенное владение лексической стороной речи предполагает наличие у говорящего речевых и языковых лексических навыков.

По мнению Н.И. Жинкина, для использования какой-либо лексической единицы (ЛЕ) необходимо наличие двух операций:

а) вспомнить ее, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит, конечно, подсознательно;

б) мгновенно сочетать данную ЛЕ с предыдущей или (и) последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в данной ситуации [3].

Указанные операции сопровождаются работой механизма ситуативного сложения: если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, не «срабатывает», то включается уже сознательный выбор ЛЕ, или сознательный подбор сочетаний. Тренировка в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости.

Процесс обучения лексике иностранных военных специалистов включает не только систему упражнений, но и необходимые разъяснения по использованию словарей, форме

ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах систематизации изученной лексики. Большое внимание уделяется формированию навыков самостоятельной работы иностранных военных специалистов по пополнению словарного запаса, навыков работы со словарями, навыков работы с лексическими таблицами, лексико-семантическими схемами, функционально-смысловыми таблицами. ИВС, осваивающие программу курса русского языка, составляют индивидуальные тематические словари, которые в дальнейшем могут использоваться в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977. – 278 с.
2. Винокур, Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. – М., 1939. – Т. 5. – С. 3–10.
3. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
6. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 101.1

Е. Э. Крылова

Преподавание философии на основе компетентного подхода

Статья, которую представляют тезисы, посвящена практически не обсуждаемой проблеме – связи компетентного подхода, разрабатываемого современной педагогической парадигмой, и особенностей преподавания философии. В статье предпринимается попытка анализа причин теоретической удаленности этих областей интеллектуальной деятельности, которые коренятся как в сложности разработки компетентного подхода, так и в уникальной духовной и теоретической специфике философии.

Ключевые слова: *анализ, методологизм, компетентность, системность, софистика, результат образования, рефлексия, философия.*

Е. Е. Krylova

Teaching philosophy based on competence approach

This article, which represent abstract, devoted virtually problem discussed communication competence

approach, developed the modern pedagogical paradigm and features of teaching philosophy. The paper attempts to analyze the causes of theoretical remoteness of these areas of intellectual activity, which are rooted in the complexity of developing competence-based approach, and the unique spiritual philosophy and theoretical specificity.

Keywords: *analitism, methodologism, competence, consistency, sophistry, the result of education, reflection, and philosophy.*

Весь комплекс новых идей, категорий и конкретных педагогических практик, вошедших в пространство педагогической деятельности после принятия Болонского соглашения, породил уже очень солидный массив исследований, актуальность которых, однако, не уменьшается. По многим позициям академическому сообществу (как Европе, так и в России) еще далеко до консенсуса, и термин «компетенция» – яркое тому подтверждение. Существует множество подходов и точек зрения на суть, содержание и смысловую структуру этого понятия, на позитивные и негативные значения, которые оно имеет. И очень интересно выглядит проблема его интерпретации, если посмотреть на нее через призму особенностей преподавания философии.

При этом первое, на что обращаешь внимание, когда знакомишься с публикациями по этой проблематике, что даже слово «философия» практически отсутствует «в словаре» данного проблемного поля, хотя, как известно, философия и богословие – то, на чем строились первые университеты. Реферативный бюллетень даже гуманитарного университета (РГГУ) вспоминает о ней один раз, когда классифицируют компетенции магистров-культурологов. Выпускник по специальности «Культурология» должен иметь в качестве общенаучной компетенции «знание основных философских категорий и концепций, направлений и теории в философии и социологии науки». Как видно речь идет не собственно о философии, а о философии науки, что подтверждается последующим требованием, иметь в качестве компетенции «знание концептуального аппарата и основных познавательных подходов и методов современной науки».

Однако встречается слово, неразрывно связанное с сутью философии – «рефлексия». Так, М.Д. Ильязова, описывая структуру общей социально-психологической компетенции, говорит, что в ее состав входят: «компетентности социальные (толерантность, ответственность,

способность работать в коллективе и т.п.), персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.), информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.), экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы), валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.» [1; 4]

А вот достаточно часто встречаются характеристики компетенций, неотделимые от способности к философской организации мысли. Например, когда говорят об экстрафункциональных знаниях, умениях, качествах и свойствах индивида, выходящих за рамки профессиональной подготовки. Прежде всего, здесь выделяются два аспекта: системный и методологический.

Большинство авторов единодушны в том, что важнейшей составляющей компетенций выпускника высшей школы являются системные компетенции, позволяющие воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе. Это в свою очередь определяет способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. А, кроме того, сам компетентный подход понимается как отражение в системном виде результатов образования.

Также выделяются инструментальные компетенции, в которые «в качестве основных входят методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем». Но все-таки, в целом, трудно отыскать исследования, связывающие компетентный подход и преподавание философии. И, насколько можно судить, это связано, как минимум, с двумя обстоятельствами.

С прагматической направленностью на результат компетентностного подхода и с недоучетом в нем специфики гуманитарного образования и философии, в особенности.

Компетенция заменила в педагогической науке традиционные знания, умения и навыки тогда, когда остро встал вопрос о способности обучающегося применять знания на практике. Она фиксирует деятельностные знания, умения и навыки, в целом опыт как интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных способов и приемов решения задач. Ее наличие определяет продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста. Она описывает результаты обучения по той или иной образовательной программе. Она должна показать, что такое «эффективный профессионал». Поэтому ее и представляют основой успешной не только в профессиональном, но и социальном отношении личности. И этим же прагматическим духом определяется ее позитивное значение, заключающееся в обеспечении прозрачности академических и профессиональных программ, развития новой студентоцентрированной образовательной парадигмы, ориентации образования на запросы рынка труда и т.п.

Но философия – не система знаний, она – культура трансцендирования и рефлексии. Поэтому философия в некотором смысле «безрезультатное» занятие. Ее результат в ней самой, в течение философской мысли. Не случайно можно встретить такие определения философия как: «Философия – это философствование», «Философия – то, в чем человек выговаривается до последней сути» [М. Хайдеггер, 5; 342], или «Философия – это то, чем занимаются философы» [М.К. Мамардашвили, 4; 59] и т.п. Компетенция же – то, что формируется при изучении той или иной системы знаний.

И получается, что с точки зрения компетентностного подхода негуманитариям, гуманитариям и выпускникам философского факультета необходимы свои программы и модули. А с точки зрения сути предмета программы должны быть общими, поскольку философия – дело не специалиста, а человека. И если выстраивать преподавание философии, имея в виду только узкого специалиста и его эффективную деятельность, то она превратится в набор персоналий, афоризмов и идеологем,

трудно обосновываемый как особый самостоятельный предмет.

Гораздо продуктивнее выстраивать обучение, идя от природы философского знания, формирующего способность к аналитическому, синтетическому, панорамному мышлению. Тем более что нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал. В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [2; 76].

Но возникает явная нестыковка с технологией компетентностного подхода, направленного, как говорилось, на получение удобного и хорошо просчитываемого результата. И в различных руководствах даются такие мало приемлемые для освоения философского материала рекомендации: «избегайте результатов обучения, отличающихся широким охватом», «избегайте слишком узких формулировок результатов обучения», «не перегружайте модуль слишком большим содержательным наполнением» и т.п. Обосновываются такие рекомендации тем, что умение использовать информацию является более важным, чем умение понимать и объяснять.

Но в философии ситуация как раз обратная. Не случайно невозможно встретить словосочетание «компетентный философ» (в отличие от «компетентного экономиста», «компетентного инженера» и др.). Компетентный философ – это софист. Именно это имел в виду Сократ, когда назвал так первых, безусловно, блистательных, платных учителей античности. Компетентность как осведомленность, эрудированность, искусность, по мнению Сократа, не является прерогативой философии. Ее задача иная – осмысление предельного

фундаментального отношения «мир – человек» и постижение человеком через призму этого отношения себя и мира. Поэтому рассмотрение связи компетентностного подхода и особенностей преподавания философии требует серьезного и глубокого исследования, учитывающего не только все новые уточнения понятия «компетенция», но и уникальную природу философского знания.

Библиографический список

1. Ильязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. – № 1. – 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.sibcol.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=134:2010-05-18-04-03-18&catid=35:2010-05-18-03-58-56&Itemid=60

2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997.

3. Компетентностный подход в образовании: Реферативный бюллетень. – М., РГГУ, 2005.

4. Мамардашвили, М.К. Философия – это сознание вслух // Как я понимаю философию. – М., 1992.

5. Хайдеггер, М. Основные понятия философии. // Время и бытие. – М., 1997.

УДК. 623.419

А. А. Ляндаев, М. В. Князев

О новом подходе к консультированию обучающихся в вузе

В статье рассмотрены новые подходы при проведении консультаций, проведён анализ методов проведения консультаций.

Ключевые слова: консультирование, самостоятельная работа студентов, групповые и индивидуальные консультации.

A. A. Lyandaev, M. V. Knyazev

About a new approach of counselling to studying at the university

The article discusses new approaches for consultation, the analysis methods of consultation.

Keywords: counseling, students' independent work, group and individual counseling.

Консультации являются одной из форм руководства самостоятельной работой курсантов в военном вузе и оказания им помощи в освоении учебного материала. Они проводятся регулярно в соответствии с установленными на кафедрах графиками в часы самостоятельной работы и носят в основном индивидуальный характер. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, практических занятий, экзаменов (зачетов) могут проводиться групповые консультации.

Название «консультация» происходит от латинского слова *consultatio* – совещание, обсуждение. Это одна из важнейших форм учебной работы в высших военно-учебных заведениях.

Консультации по теоретической части курса проводятся в течение всего семестра, но посещаются они, как правило, только теми обучающимися, которые занимаются планомерно и систематически. Необходимость и

количество консультаций для курсантов возрастают во второй половине и в конце семестра, когда они готовятся к сдаче зачетов и экзаменов.

Наиболее ценными являются консультации, не связанные с учебными занятиями, относящиеся к самостоятельной работе обучающегося в интересующей его научной области. Такие консультации проводятся по курсовому и дипломному проектированию и приобретают характер индивидуальных занятий. Они помогают обучающемуся избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения.

Консультации проводятся для всех желающих, но отдельные кафедры делают их обязательными, в этом случае они посвящаются определенным темам, по которым требуется наиболее серьезная подготовка курсантов.

Формы проведения консультаций в военном вузе разнообразны. Наиболее распространена

вопросно-ответная, когда один или несколько курсантов задают вопросы, а преподаватель отвечает на них. Иногда консультация протекает в виде беседы преподавателя с обучающимися по затронутым ими вопросам изучаемого учебного материала.

Чтобы определить педагогически правильный метод проведения консультации, следует исходить из характера вопросов, задаваемых обучающимися. Эти вопросы можно разбить на следующие основные группы:

- вопросы, касающиеся организации и методики самостоятельной работы;
- выясняющие дополнительные литературные и другие источники;
- связанные с уточнением тех или иных научных данных, научно-теоретических положений, новых понятий, методов решения задач;
- методологического характера, т. е. связанные с логикой организации, методами и средствами деятельности в данной науке.

В зависимости от того, какой группы вопрос задан, следует и полнота ответа преподавателя. Не всегда нужно давать исчерпывающий ответ. Необходимо помнить, что ясными и прочными знания становятся только в результате самостоятельной работы, а не приобретенные исключительно в «разжеванном» виде.

Педагогически целесообразно давать исчерпывающие ответы на вопросы первой группы. Обучающиеся часто не знают, как наиболее правильно распределить свое время, установить оптимальный режим работы.

Нередко обучающиеся, особенно первого года обучения, испытывают затруднения при работе по нескольким источникам. Одни, добросовестно прочитав и законспектировав рекомендуемую литературу, не могут сделать никаких обобщений, а некоторые даже не подозревают, для чего все это изучается и конспектируется, предполагая, что лишь для того, чтобы лучше запомнить содержание прочитанного. Другие не имеют правильных навыков конспектирования, иногда даже не умеют читать научную литературу: читают торопливо, не обращают внимания на шрифтовые выделения в тексте, придают значения частностям, не понимая существа текста в целом или основных его идей, выводов и т.п. В результате искажается смысл прочитанного и создается превратное понятие о содержании

источника. Хорошо, если обучающийся сам обращается к преподавателю и говорит о своих затруднениях в работе. Однако чаще всего они не просят помощи, больше того, некоторые не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе. Только близкое общение преподавателя с обучающимися позволяет раскрыть истинную картину самостоятельной работы и совместными усилиями найти необходимые пути устранения возможных затруднений. Задача педагога в таких случаях – выправить неправильные навыки курсантов, рекомендуя наиболее пригодные пути, способы и средства самостоятельной работы.

Следовательно, по вопросам первой группы ответ военного преподавателя всегда должен быть исчерпывающим. Кроме того, ему самому необходимо проявлять активность в выявлении недостатков у курсантов в организации и выполнении самостоятельной работы. Этим можно укрепить их самостоятельность и уменьшить необходимость оказания помощи в дальнейшем. Во всяком случае, преподаватель и обучающиеся должны стремиться именно к этому.

Вопросы, касающиеся дополнительных источников, следует всемерно поощрять. Если это возможно, то необходимо отправлять курсантов к справочным пособиям, каталогам и т.п. Но если преподаватель убежден, что это не может быть выполнено, лучше сразу дать ответ, указать необходимую литературу, каталог, справочник. Чем больше у обучающегося источников, тем больше у него возможностей основательнее проработать учебный материал.

На вопросы третьей группы далеко не всегда целесообразно давать готовый и тем более исчерпывающий ответ. В этом случае преподавателю лучше проявить большую осторожность и осмотрительность, чтобы не оставить без ответа ищущего, добросовестного обучающегося, оказавшегося в затруднительном положении. Педагог, прежде всего, обязан понять задается ли данный вопрос после того, как обучающийся ознакомился с рекомендуемыми источниками, или же он не читал их. В последнем случае необходимо отправить его к рекомендуемой литературе, указав, что нельзя задавать вопросов, не поработав самостоятельно с книгой. Другое дело, если обучающийся не справился с вопросом, неправильно понимает учебный материал. Преподаватель в каждом

конкретном случае должен решить, как следует поступить. Если есть более доступный источник, возможно, его следует рекомендовать обучающимся, а если нет, то дать необходимые разъяснения. Иногда разъяснение не следует доводить до конца, убедившись в том, что обучающийся понял основное и может самостоятельно продолжать и успешно закончить работу.

Наибольшую сложность и важность имеют вопросы методологического характера. Они требуют особо внимательного подхода преподавателя: неправильное понимание их обучающимися может привести к неверным толкованиям предмета и к ошибкам в практической деятельности. Ошибки методологического характера чаще всего связаны с мировоззрением и поэтому особо опасны. Когда имеется хорошее пособие, прямо относящееся к поставленному вопросу, следует рекомендовать его. Независимо от этого целесообразно дать краткое разъяснение, направляющее дальнейшую самостоятельную работу обучающегося по правильному методологическому пути. Устное разъяснение с конкретными примерами обычно хорошо помогает в этих вопросах и предостерегает от ошибок.

Худшим видом консультаций являются те, которые содержат элемент натаскивания и главным образом направлены на заучивание материала без особой заботы преподавателя о развитии мышления и интереса к науке, а также самостоятельности суждения курсантов. Такие консультации не отвечают задачам высшего военного образования.

Разумеется, что вопросно-ответная форма консультации не единственная и не самая лучшая. Педагогический опыт показывает, что наилучшие результаты дает консультация, которая начинается с вопросов курсантов, затем переходит в своеобразную беседу-дискуссию с преподавателем по наиболее важным проблемным вопросам, поднимаемым ими или же тактично выдвигаемым самим преподавателем. Педагог в этом случае быстро рассматривает вопросы, не имеющие существенного значения, дает краткие ответы и разъяснения, а затем переключает курсантов на беседу по принципиальным научным вопросам. Чем проще обстановка, тем больше обучающиеся чувствуют себя полноправными

участниками такой беседы-дискуссии, тем ценнее ее результаты.

Важным элементом в работе военного преподавателя являются групповые и индивидуальные консультации, проводимые в предэкзаменационный период и в период непосредственной подготовки курсантов к зачетам и экзаменам. От методики проведения таких консультаций во многом зависит результат успеваемости курсантов.

Предэкзаменационные консультации проводятся с целью:

- дать организационные указания о порядке работы при подготовке к экзамену (зачету), рекомендации по лучшему усвоению и приведению в стройную систему изученного материала дисциплины;
- ответить на непонятные, плохо усвоенные вопросы;
- на вопросы, возникшие в процессе изучения дисциплины и выходящие за рамки учебной программы;
- помочь привести в стройную систему знания курсантов.

Организационные указания по подготовке к экзамену (зачету) обычно даются преподавателем заблаговременно, на одном из занятий. В дальнейшем на заключительной лекции нужно указать на наиболее сложные и трудные места курса, обратить внимание на так называемые «подводные камни», выявленные на предыдущих экзаменах и зачетах.

В день, когда обучающиеся приступают непосредственно к подготовке к экзамену, необходимо провести установочную консультацию. Во время подготовки рекомендуется организовать индивидуальные консультации, а за день до проведения экзамена провести окончательную итоговую консультацию.

Наиболее приемлемой формой в этом случае будет вопросно-ответная. Педагогически целесообразно, чтобы обучающиеся сами задавали вопросы, так как сформулированный ими вопрос является не менее ценным результатом учебы, чем понятое и воспроизведенное знание. По характеру и формулировке вопросов преподаватель также может судить об уровне и глубине подготовки курсантов.

Консультации должны быть интересными с научной и методической стороны, тогда они

привлекут к себе внимание курсантов.

Библиографический список

1. Гусев, В.В., Маслова, Н.Ф. Рабочая книга педагогического самообразования офицеров: основы педагогики высшей военной школы. – Орел: ВИПС, 1996. – 144 с.
2. Коряковцева, О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 150–157.
3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.
4. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью : учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
5. Новиков, М.В., Коряковцева, О.А., Мищенко, Т.В., Доссэ, Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования» // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 285–286.
6. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
7. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
8. Юферова, М.А., Трушина, М.А. Психологические особенности восприятия педагогами современных инноваций в образовании // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2011. – С. 205–216.

УДК 378(07)

Т. В. Макеева

Технологии профессионально-ориентированного обучения будущих специалистов социальной сферы

Особое внимание в современном вузовском образовании уделяется проблеме разработки технологий профессионально-ориентированного обучения. В статье раскрываются сущность понятия «технология профессионально-ориентированного обучения»; особое внимание уделено формам теоретико-практической профессионально-ориентированной подготовки студентов.

Ключевые слова: методологические подходы, профессионально-ориентированное обучение, социально-педагогические технологии, технология профессионально-ориентированного обучения, технологичность деятельности.

T. V. Makeeva

Technology vocational training future oriented professional social

Special attention in the modern university education is given to the development of technology-oriented professional learning. The article reveals the essence of the concept of "technology-oriented professional training", with particular attention paid to the forms of theoretical and practical training of professionally oriented students.

Keywords: methodological approaches, professionally-focused training, social and educational technology, technology-oriented professional training, technology activities.

Одной из центральных проблем современной педагогики профессионального образования является разработка новых технологий профессионально-ориентированного обучения, направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов и формирование необходимых компетенций [3].

В современной образовательной системе высшей школы выделяют следующие методологические подходы к организации профессионально-ориентированного процесса обучения в вузе:

– личностно-ориентированный подход – признание уникальности личности каждого

студента, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста;

– *социокультурный подход* – развитие «человека культуры» (М. Библер), формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста;

– *деятельностный подход* – формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности;

– *компетентностный подход* – овладение будущим специалистом в период обучения в вузе совокупностью базовых профессионально-личностных компетенций, необходимых и достаточных для достижения цели трудовой деятельности, оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности;

– *контекстный подход* – заключается в осуществлении образовательного процесса вуза в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой сфере при решении конкретных профессиональных задач) [1; 10].

Важным для рассмотрения в данном контексте является понятие «технология профессионально-ориентированного обучения», которое понимают как «совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя» [1; 18]. Таким образом, данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации процесса профессионально-ориентированного обучения.

Важными показателями «технологичности» деятельности преподавателя вуза можно считать:

– четкое представление о цели преподавательской деятельности в конкретной ситуации;

– опознание последовательности шагов на пути к цели;

– осознание преподавателем себя, своей личности в качестве «особого педагогического инструмента»;

– профессиональные гарантии «запуска» и эффективного действия педагогических средств;

– количественная и качественная определенность профессиональных действий преподавателя;

– точное соблюдение «технологического цикла» [1; 19].

К основным формам теоретико-практической профессионально-ориентированной подготовки относятся:

1. *Лекция* как организационная форма обучения представляет собой особую логическую конструкцию учебного процесса, является наиболее экономичным способом передачи информации. Несмотря на то, что лекцию чаще относят к классическим формам проведения учебных занятий, в современной дидактике активно изучаются нетрадиционные разновидности лекций:

– «лекция вдвоем»;

– «лекция-провокация»;

– «лекция пресс-конференция»;

– «лекция-шоу»;

– «лекция-ситуация» и др. [5; 26-58].

2. *Семинар* как активная организационная форма профессионально-ориентированного обучения представляет собой особое звено целостного образовательного процесса.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие виды семинаров:

– «семинар-беседа»;

– «семинар-слушание и обсуждение докладов и рефератов»;

– «семинар-диспут»;

– «смешанная форма семинара», на котором сочетаются обсуждение докладов, свободные выступления обучающихся, а также дискуссионные обсуждения [1; 43-44].

3. *Лабораторное занятие* представляет собой практическую форму организации профессионально-ориентированного обучения, когда обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько лабораторных работ по определенной тематике, связанной с учебной программой.

4. *Практическое занятие* как форма организации учебного процесса, при

использовании которой обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько практических работ по определенной системе заданий.

5. *Профессионально-образовательные игры* способствуют формированию профессионально-творческого мышления и навыков профессионально грамотного и целесообразного поведения будущих специалистов.

- «*профессионально-имитационная игра*»;
- «*учебно-ролевая игра*»;
- «*деловая игра*»;
- «*дидактическая игра*»;
- «*игры-тренинги*» и др.

6. *Студенческая олимпиада* как одна из форм проявления студенческой активности, направленная на выявление и развитие творческого, интеллектуального и физического потенциала.

7. *Курсовое проектирование* как одна из форм практической профессионально-ориентированной подготовки применяется, как правило, в процессе изучения профессионально значимого учебного предмета, позволяет применять полученные знания при решении практических задач.

8. *Учебная и производственная практика* являются неотъемлемой составной частью и обязательной формой организации профессионально-ориентированного учебного процесса. Одной из форм, используемых нами также в процессе преподавания специальных дисциплин, является социально-ориентированная практика, предполагающая в течение учебного года разработку и проведение студентами занятий и мероприятий в различных учреждениях (домах-интернатах, комплексных центрах социального обслуживания населения, геронтологических центрах и др.). Практическая работа проводится по микро-группам (3-4 человека) и дает возможность студентам получить практические навыки социальной работы с различными категориями расселения [3; 222].

9. *Дипломное проектирование* является организационной формой, применяемой на завершающем этапе профессионально-ориентированного обучения в вузе. Дипломные проекты, выполненные по заказу и на базе социальных учреждений позволяют глубже проанализировать современные проблемы в

социальной сфере и разработать инновационные технологии их решения.

Использование в учебном процессе традиционных и инновационных педагогических технологий позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся и творческое использование в практической деятельности соответствующих знаний.

Одной из образовательных задач в подготовке специалистов социальной сферы является овладение социально-педагогическими технологиями, которые представляют собой систему строго последовательных действий профессионала, нацеленных на решение определенной социально-педагогической задачи, проблемы. К формам учебного процесса, позволяющим сформировать профессиональные компетенции относим: *традиционные*: лекции, семинары, практические, лабораторные занятия, самостоятельная работа; *нетрадиционные (инновационные)*: дистанционное тестирование, мини-конференции, ролевые игры) и *внеучебного процесса* (традиционные: беседы, встречи со специалистами, учебная практика; нетрадиционные (инновационные): тренинги, участие в круглых столах и научно-исследовательских проектах, дискуссиях) [4; 223].

Библиографический список

1. Жукова, Г.С., Никитина, Н.И., Комарова, Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socio.uspu.ru/images/stories/life/sotrudniku/Gukova_Tehnologii.pdf (дата обращения 14.01.2014).
2. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью Ярославль : учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
3. Макеева, Т.В. Социально-ориентированная практика как форма подготовки специалистов социальной сферы в педагогическом вузе. // Образование: традиции и инновации: Материалы III международной научно-практической конференции (21 октября 2013 года) / отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s. r.o., 2013. – С. 220–223.
4. Макеева, Т.В. Инновационные технологии профессиональной подготовки бакалавров социальной работы // Дополнительное профессиональное образование в условиях

модернизации: материалы пятой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под ред. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 222–227.

5. Мухина, С.А., Соловьева, А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – С. 26–58.

УДК 335:378

Н. А. Мамаева, В. И. Омельченко, О. В. Яценко

Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза в рамках реализации компетентностного подхода

В данной работе проведен анализ информационного обеспечения образовательного процесса вуза на основе использования электронных учебно-методических комплексов, рассмотрены методические аспекты применения модульно-рейтинговой технологии обучения.

Ключевые слова: информационное обеспечение, электронные образовательные ресурсы, электронный учебно-методический комплекс, модульно-рейтинговая технология.

N. A. Mamaeva, V. I. Omelchenko, O. V. Yatsenko

Information and methodological support of the educational process of the university in the framework of the competence-based approach

The given work contains the analysis of information provision of the educational process in the university based on the use of electronic educational methodical complexes and deals with the methodical aspects of use of module-rating technology of education.

Keywords: information provision, electronic educational resources, electronic educational methodical complex, module-rating technology.

Социальные ожидания от системы дополнительного профессионального образования – удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей развития человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности, реализация потребности самостоятельно и творчески решать производственные и служебные задачи на базе современных технических средств, технологий и методов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» отводит дополнительным профессиональным программам ключевую роль в обеспечении быстрого реагирования системы образования на социальные и профессиональные запросы личности, общества, государства, распространения и развития национальных компетенций кадрового потенциала отечественной экономики.

Вследствие этого возрастает значение самостоятельной поисковой и аналитической деятельности слушателей, успешная реализация которой требует обеспечения необходимыми

информационно-методическими материалами, к которым относятся ресурсы различного вида: электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники и пособия, интерактивные курсы, обучающие программы и др., способствующие достижению современных образовательных результатов.

Объективная необходимость разработки и внедрения электронных ресурсов в образовательный процесс вуза, организации учебного процесса с использованием новых педагогических и информационных технологий, новых подходов к обучению определили актуальность научно-исследовательской работы, проводимой на кафедре физико-математических дисциплин Омского автобронетанкового инженерного института.

Цель исследования состоит в оказании методической помощи профессорско-преподавательскому составу, принимающему участие в разработке электронных учебно-методических и информационно-справочных материалов для создания электронных средств поддержки обучения, в частности электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК).

Объектом исследования является учебный процесс подготовки военного специалиста на базе использования информационно-коммуникационных технологий.

Предмет исследования – технические, содержательно-методические аспекты разработки и внедрения учебно-методических и информационно-справочных материалов в рамках разработки электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам кафедры.

Являясь средством комплексного воздействия на обучающихся, ЭУМК позволяет оказывать помощь в систематизации теоретических знаний и формировании практических умений, контролировать качество обучения, реализовывать индивидуальный подход и т.д., что способствует значительному повышению эффективности образовательного процесса [2].

В рамках создания ЭУМК все содержание дисциплины разбивается на самостоятельные целевые функциональные узлы – модули, основой для формирования которых служит учебная программа и тематический план. Каждый отдельный модуль создает целостное представление об определенной предметной области и включает учебные элементы: входные требования, цель, содержание, практические задания, тесты, электронные информационные ресурсы и т.д. Элементы внутри модуля взаимозаменяемы и подвижны.

В ходе проведения научного исследования на

кафедре были разработаны и внедрены в учебный процесс следующие элементы ЭУМК:

1) электронные курсы лекций по всем преподаваемым дисциплинам;

2) электронные учебно-методические материалы для проведения всех видов учебных занятий по дисциплинам кафедры, в том числе с использованием интерактивной доски;

3) тестовые сеансы для осуществления всех видов аудиторного и внеаудиторного (в процессе самостоятельной работы) контроля с помощью тестирующей программы SunRav TestOfficePro;

4) электронные журналы рейтингового контроля знаний и практических умений курсантов и слушателей и т.д.

Классификация электронных образовательных ресурсов (ЭОР) применительно к системе обучения представлена в таблице 1 [1].

Кроме того, технология отбора содержания и разработки ЭОР опирается на условное разделение совокупности формируемых компетенций на две части [3]. Первая часть может быть представлена в виде информации и передана обучающимся с помощью электронных средств обучения декларативного типа (тексты, ссылки на сайты, информационные источники и др.). Вторая часть представляет собой различные формы личного опыта (умения, способности, навыки), которые могут быть сформированы у обучающихся в ходе их самостоятельной деятельности по решению учебных задач при поддержке электронных средств обучения процедурного типа.

Таблица 1.

Классификация ЭОР в системе образования

В системе обучения в целом	По методическому назначению	По форме организации занятия	По дидактической направленности
<ul style="list-style-type: none"> – для использования обучения в соответствии со стандартами; – для факультативной работы; – домашние репетиторы; – оценивающие; – справочного и энциклопедического характера 	<ul style="list-style-type: none"> – обучающие; – тренажеры; – демонстрационные; – имитационные; – лабораторные; – расчетные; – учебно-игровые; – игровые 	<ul style="list-style-type: none"> – для проведения лекций; – для лабораторных и практических занятий; – для самостоятельной работы; – для курсового и дипломного проектирования 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование знаний; – формирование умений; – контроль уровня обученности; – закрепление знаний

Наряду с модульной технологией в процессе разработки ЭУМК предусматривается использование рейтинговой системы, которая позволит дать объективную оценку знаний

обучаемых, повысит эффективность труда преподавателей. При объединении модульной технологии и рейтинговой системы оценки знаний можно говорить о модульно-рейтинговой

технологии обучения [4], подразумевающей освоение дисциплины по модулям и оценивание каждого модуля в баллах с помощью контрольно-измерительных материалов.

В рамках реализации данных мероприятий большое внимание уделяется методике организации самостоятельной работы обучаемых по дисциплинам кафедры, а также информационно-методическому обеспечению промежуточной аттестации с целью объективной оценки качества подготовки обучаемых в рамках реализации компетентного подхода.

Для этого проводится дифференциация заданий на самостоятельную подготовку с постепенным повышением сложности задания, составляются индивидуальные планы работы слушателей, учитывается полный охват методиками контроля лабораторных и практических занятий.

Анализ традиционных форм текущего и промежуточного контроля результатов обучения показывает, что, за исключением отчетов по практикам, курсовых работ и научно-исследовательской деятельности, ни одна из них не позволяет достаточно полно оценить степень сформированности какой-либо компетенции. Полная оценка компетенций выпускника осуществляется на этапе итоговой государственной аттестации, которая реализуется в форме выпускной квалификационной работы и/или междисциплинарного экзамена.

В процессе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, как правило, проводится оценивание более локальных результатов обучения – компонентов компетенций (знаний, умений, навыков по дисциплинам или модулям образовательной программы).

Для реализации требований компетентного подхода на кафедре пересмотрена система контроля на основе введения компетентно-ориентированных заданий, разработанных на основе использования уровневой модели педагогических измерительных материалов по дисциплинам [5], представленной в трех взаимосвязанных блоках.

Первый блок содержит задания на уровне «знать», в которых очевиден способ решения, усвоенный обучаемыми при изучении дисциплины.

Второй блок – задания на уровне «знать» и

«уметь», в которых нет явного указания на способ выполнения, и обучаемый для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов.

Третий блок представлен кейс-заданиями, содержание которых предполагает использование комплекса умений и навыков для того чтобы самостоятельно сконструировать алгоритм решения, комбинируя известные способы и привлекая знания из разных дисциплин.

Реализация требования по использованию практико-ориентированных заданий в процессе текущей и промежуточной аттестации хорошо согласуется с балльно-рейтинговой системой (БРС) оценки достижений слушателей. Распределение баллов между результатами обучения различных форм контроля подробно доводится на первой встрече с обучаемыми, которые должны знать, когда, какой суммой баллов будет оцениваться тот или иной вид их труда, какие критерии оценки использует преподаватель, когда и по каким темам будут проводиться тестирование и контроль выполнения самостоятельной работы, как будут оцениваться их знания и умения в процессе промежуточной аттестации по дисциплине. Выполнение данных требований позволяет обеспечить обратную связь, которая дает возможность преподавателю понять, каким темам или заданиям следует уделить больше внимания, и, соответственно, скорректировать учебный процесс.

Таким образом, компетентный подход в образовании, реализуемый в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов, затрагивает все компоненты образовательного процесса и требует существенного пересмотра не только методов и технологий обучения, но и информационно-методических материалов, которые позволяют качественно осуществлять процесс обучения, а также проводить объективную комплексную оценку сформированных у обучаемых общекультурных и профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Балановская, Л.Г., Чучалина, А.И. Дидактическая система образовательных электронных изданий: классификация, структура, содержание // сборник материалов межрегиональной научно-практической

конференции «Интернет – свободный, безопасный, образовательный. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2013. – С. 95–97.

2. Васюкевич, В.В. Электронный учебно-методический комплекс на основе современной модульно-рейтинговой технологии обучения // Известия Российского государственного педагогического института им. А.И. Герцена: научный журнал. – 2008. – С. 87–92.

3. Максимов, В.В. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов в условиях реализации принципов Болонского процесса // Единая образовательная среда:

направления и перспективы развития: материалы X Международной научно-практической конференции. – Томск : ООО «Графика ДТР», 2011. – С. 63.

4. Мамаева, Н.А. Инновационные стратегии и технологии реформирования системы управления образованием: коллективная монография. – Пенза : РИО ПГСХА, 2010. – 252 с.

5. Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.i-exam.ru/i-tren/testmodes.html> (дата обращения 28.12.2013).

УДК 378. 147.88

В. Л. Маслехин

Философия творчества и развитие креативности курсантов военных вузов

В современных условиях творческая личность становится все более востребована обществом. Будущий офицер в образовательном процессе должен получить не только обширные общеобразовательные и специальные знания, но умение творчески решать как тактические, технические, так и организационно-психологические задачи. Показано, что в решении проблемы накоплен значительный опыт, а его успешное использование определяется, в конечном счете, компетентностью, методическим мастерством, желанием и настойчивостью педагогических работников вузов.

Ключевые слова: *творчество, креативность, творческий процесс, интеллект, противоречия развития творческих способностей личности, условия развития творческих способностей, критерии развития креативных способностей.*

V. L. Maslyokhin

Creation philosophy and creativity development of military college students

Under present-day conditions a creative person is becoming more and more needed by any society. During an academic process a future officer must gain not only general and professional knowledge, but creative skills of solving both performance and organizational and psychological tasks also. It was indicated, that meaningful experience in the solving of this problem is congested, and its successful usage is determined finally by awareness, methodological handicraft, desire and persistence of educational specialists of institutes of higher education.

Keywords: *creativity, creation, constructive process, intelligence, opposing views, personal creativity development, conditions of personal creativity, creativity development criteria.*

Главная задача современного образования состоит в овладении специалистами методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя, прежде всего, открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых способов их решения. Обучение не может быть сведено лишь к приобретению умений и навыков, оно является средством для достижения своего высшего предназначения, самоактуализации и самовыражения в творчестве [6].

В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Изменения в жизни, происходящие за небольшой отрезок времени, требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любой смене событий и явлений. Для того чтобы выжить в постоянно меняющихся ситуациях, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал. Таким образом,

возникает противоречие между репродуктивным характером традиционно сложившейся системы обучения и насущной потребностью общества в креативной системе развития личности. В период реформы высшего образования с увеличением доли самостоятельной учебной деятельности обучающихся в рамках государственных образовательных стандартов особенно остро стоит сегодня проблема педагогического развития креативных способностей у курсантов в период обучения в высших военных учебных заведениях креативных способностей, которые проявляются более всего в моменты самостоятельного выбора, открытия нового, в способности использования знаний в ситуациях, требующих решения оригинальных, нестандартных проблем. Будущему офицеру недостаточно только высокой профессиональной подготовки, от них требуется умение творчески решать как тактически, технические, так и организационно-психологические проблемы. Переход на формы и методы обучения, способствующие развитию творческой самостоятельности – одна из главных задач любой, в том числе военной, системы образования.

Феномен творчества изучается многими науками: психологией, науковедением, кибернетикой, теорией информации, педагогикой и др. В последней четверти прошлого столетия стала формироваться особая наука – эвристика, исследующая творческую деятельность человека более основательно. Однако все науки, причастные к изучению творчества, включая и эвристику, имеют в основном прикладной характер, они чаще всего рассматривают эмпирические ситуации и обстоятельства, в которых совершается творческий акт. И только философия рассматривает сущность творческой деятельности, её специфические черты, взаимосвязь познания и творчества, взаимодействие и особенности различных видов творчества, детерминированность, социальную обусловленность творческого процесса и многие другие проблемы гносеологического и методологического характера, относящиеся к творчеству.

Творчество, как утверждают авторы новейшего философского словаря, – это конструктивная деятельность по созданию нового. [3; 700-701]. В античной философии оно связывалось с креативными процессами

космогенеза и понятием Эроса как творческого целепологания. В средневековой философии творчество рассматривалось в контексте христианского теизма в связи с креативным потенциалом Бога как Творца, то есть субъекта превращения небытия в бытие; творческая сущность Абсолюта персонифицируется в христианстве в образе Софии. Пафосом безграничных творческих возможностей человека проникнута эпоха Возрождения. Возникает культ гения, интерес к самому акту творчества. Новоевропейская культура распространяет понятие творчества на созидательную деятельность человека. Немецкая классика фокусирует внимание на когнитивном аспекте творчества. Иммануил Кант специально анализирует творческую деятельность в учении о продуктивной силе воображения, которая есть единство сознательной и бессознательной деятельности. В философии XIX-XX вв. наиболее развернутая концепция творчества дана видным французским представителем «философии жизни» Анри Бергсоном – особенно в работе «Творческая эволюция». Центром своего учения он считал интуицию, которую противопоставлял интеллекту как механически-технической деятельности.

Большое внимание проблемам творчества уделяли русские философы, в частности Н.А. Бердяев – в работе «Смысл творчества». Центральным стержнем этой работы становится идея творчества как откровения человека, как совместно с Богом продолжающегося творения. Основной принцип названной работы – принцип «антроподицеи» – оправдание человека в творчестве и через творчество [8; 389-390]. Для современной философии характерна параллельная трактовка творчества, – с одной стороны, как сугубо интеллектуального феномена (Н. Гартман, Э. Гуссерль, А. Уайтхед и др.), а с другой – как экзистенциального феномена, лежащего в основе свободы личности.

Необходимый признак творчества – соответствие идеалам, целям, потребностям человека и человечества. Творчество по своей природе бескорыстно и несовместимо с эгоизмом. Важнейшие виды и идеалы творчества – открытия и изобретения. Открытие устанавливает ранее неизвестные науке объективные закономерности, явления, свойства, эффекты, вносит коренные изменения в существующие научные знания. «Открытие – это

соприкосновение с неведением, – утверждает М.А. Розов. Специфической особенностью открытий является то, что на них нельзя выйти путем постановки соответствующих деловых вопросов, ибо существующий уровень развития культуры не дает для этого оснований. Принципиальную невозможность постановки того или иного вопроса следует при этом отличать от его нетрадиционности...» [10; 119].

Изобретение связано с применением открытий или уже известных законов для создания новых систем, их отдельных компонентов. Открытие касается того, что уже существовало или существует в реальном мире; изобретение творит то, чего на данный момент времени нет, и, следовательно, формирует так называемый мир второй природы, искусственный мир – мир техники и новых социальных отношений.

Таким образом, в процессе творчества не просто возникают новые предметы, но происходит развитие сущностных сил человека, он преобразует не только внешнюю среду, но и самого себя.

Философский анализ творчества предполагает определение источника, направленности и характера творческого процесса. В этой вязи необходимо обратиться к диалектике, а точнее, к её трём основным законам, открытым и впервые сформулированным одним из классиков немецкой философии XIX в. Георгом Вильгельмом Фридрихом Гегелем.

Все три закона вполне применимы к творчеству. Закон единства и борьбы противоположностей вскрывает источник развития исследовательской мысли через преодоление противоречий, которыми пронизано всё существование науки и техники. Развитие в человеке творческого потенциала, стремление постоянно пополнять свои знания возникает в ответ на неудовлетворённость достигнутым, что заставляет человека творческого склада искать, открывать, создавать новое. Неудовлетворение не есть постоянное состояние личности. Оно появляется, как правило, после того, как человек испытал чувство удовлетворения сделанным, достигнутым. Всякая достигнутая цель, хотя бы и не очень значительная, рождает чувство удовлетворения. Но одновременно она вызывает к жизни новые потребности, рождающие, в свою очередь, новые цели. Это противоречие

выступает своеобразным источником творческого процесса. Закон перехода количественных изменений в качественные выявляет один из важнейших механизмов творчества. Постепенное накапливание знаний, информации, относящейся к исследуемому объекту, анализ поступающей информации завершается появлением качественно нового знания в виде открытия, изобретения и т. п. Этот переход от старого знания к новому, появление плодотворной идеи, помогающей совершить такой переход, осуществляется посредством диалектического скачка. И, наконец, закон, отрицания отрицания, с одной стороны, выражает необходимость устранения старого, уже отжившего, замену его новым в процессе творчества, разрушение стереотипов и утверждение более прогрессивных идей, а с другой стороны, предполагает преемственность, ибо старое не должно исчезнуть целиком и полностью, его часть, не потерявшая значения, сохраняется в новом.

Подлинное творчество – это сложный диалектический процесс, предполагающий не только утверждение нового, но одновременно и отрицание старого, не только созидание, но и разрушение во имя этого созидания. Создание выдающегося произведения искусства, новой научной теории, техническое изобретение требуют разрыва с укоренившимися взглядами, умственными стереотипами, традиционными решениями и подходами. Следовательно, утверждение нового в процессе творческой деятельности всегда предполагает разрушение старого, победу над ним. Но эта победа сама включает в себя противоречие, поскольку новое не может возникнуть без использования, «удержания» элементов старого, без усвоения прошлого. Появляющееся новое, как правило, в начале ещё недостаточно известное, всегда связано с тем, что уже известно. Всякое новое знание в той или иной степени обязательно увязывается с предшествующим ему знанием. Иначе не существовало бы преемственности в развитии науки, техники, искусства, не накапливались бы вообще знания, и каждое поколение людей начинало бы всё с нуля. Эта особенность развития познания в науке нашла своё выражение в выдвинутом физикой принципе соответствия. Данный принцип был сформулирован Н. Бором в 1913 г. Суть его состоит в следующем. Смена одной

естественнонаучной теории другой обнаруживает не только различие, но и преемственность между ними, которая может быть выражена с математической точностью. Новая теория, придя на смену старой, не просто отрицает последнюю, а в определенной форме удерживает ее. Прежние теории, открытые ранее законы, подтвержденные практикой, не отвергаются полностью. Они остаются истинными для определённых ситуаций, из которых они выведены. Поэтому они включаются в содержание новых теорий как приложения, их частные случаи. Следовательно, новые и старые теории находятся в определённом соответствии.

Творческий процесс можно представить в виде последовательно сменяющихся друг друга стадий, или фаз. К ним применительно к научному и техническому творчеству относятся:

1) формулирование проблемы, выбор предмета исследования, определение цели и задач исследования;

2) сбор информации и выбор методов исследования;

3) поиск путей решения проблемы, разработка основополагающей научной или технической гипотезы;

4) построение идеальной модели открываемого явления или создаваемого механизма;

5) оформление полученных результатов в логически стройную систему [9].

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза созревания или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля или проверки, которая требует полной включенности сознания. Другие автор выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же [5; 161].

Исследуя творческие способности личности и учебно-творческую деятельность обучаемых, следует обратить внимание на наличие противоречий и барьеров, стоящих на их пути. С

точки зрения системного подхода В.И. Андреева можно выделить 3 группы противоречий развития творческих способностей личности:

1. социально-педагогические противоречия между социальными процессами в обществе и развитием педагогической системы;

2. собственно педагогические противоречия, возникающие в самой педагогической системе;

3. личностные (психологические) противоречия, которые отражают становление творческих способностей личности.

А.М. Матюшкин указывает на 3 основных противоречия:

1. противоречие между тем, что знает и умеет обучаемый, и тем, на что он способен в процессе решения творческих задач; обучаемому требуется актуализация опыта переконструирования знаний, мобилизация творческих способностей и помощь со стороны педагога, чтобы учебная проблема была решена;

2. противоречие между предметным обучением и необходимостью системного применения научного знания в условиях решения творческой задачи;

3. противоречие, возникающее при организации коллективной учебной деятельности, когда необходимым является реализация групповых интересов и индивидуальных интересов личности каждого обучаемого, т.к. единые педагогические требования, в том числе и творческие задачи, не могут быть выполнены всеми студентами с одним и тем же результатом.

Нормативность требований и творчество в образовании иллюстрируют единство противоположностей, в котором нормативные знания служат основой для творческого процесса. Однако стереотипы приводят к борьбе между нормативностью и творчеством, в котором чаще верх одерживают нормативность и стандарт, но в итоге они проигрывают в эффективности и результативности. Содержание образования должно сочетать знания и элементы творчества.

Становление творческой личности обучаемого противоречиво в своей основе. Теоретический анализ педагогических противоречий позволяет отыскать психолого-педагогические подходы и стратегии разрешения этих противоречий и, тем самым сформулировать соответствующие принципы педагогики творчества [6].

Особое внимание разработке проблем формирования творческой личности уделяет психология и педагогика. Именно в западной психологии в конце 50-х годов впервые появился термин «креативность» как современный аналог понятия «творчество». Креативность (от англ. *creativity* – способность к творчеству): способность видеть вещи в новом свете и находить необычные решения проблем.

Концепция креативности, как универсальной познавательной творческой способности, приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда. Основанием этой концепции явилась его кубообразная модель структуры интеллекта. В этих работах он указывает на основное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) действует тогда, когда человеку, решающему творческую задачу, надо на основе множества условий найти единственно правильное решение. В этом значении Дж. Гилфорд сравнивал способность к конвергентному мышлению с интеллектом, который измеряется высокоскоростными тестами IQ.

Под дивергентным мышлением он предложил понимать тип мышления, который работает в различных направлениях, допускает изменение путей решения проблемы и приводит к неожиданным выводам и результатам.

Исходя из этого Дж. Гилфорд выделил шесть критериев креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- способность к продуцированию разнообразных идей;
- способность не стандартно отвечать на раздражители;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

Таким образом, Дж. Гилфорд выделяет операцию дивергенции вместе с операциями преобразования и импликации в качестве основы креативности как общей творческой способности человека.

Однако не все исследователи интеллекта соглашались с мнением Дж. Гилфорда.

Некоторые из них пришли к выводу о слабой связи творческих способностей со способностями человека к обучению и интеллектом. Одним из первых на различие творческой способности и интеллекта указал Л. Терстоун. Он определил, что в творческой активности важную роль играют особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать новые идеи (а не только критически относиться к ним). Творческие решения, по его мнению, приходят в момент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент сосредоточения над решением проблемы. Е.П. Торранс продолжил эти исследования и разработал собственную программу развития творческих способностей обучающихся. Она включала в себя несколько этапов. На первом – он развивал конвергентное мышление по Гилфорду, а на втором этапе – дивергентное мышление. Под креативностью Е.П. Торранс понимает способность человека к обострённому восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т.д. По его мнению, творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результата.

Исходя из этого, он даёт следующую характеристику основным критериям креативности: лёгкость – быстрота выполнения тестовых заданий, т.е. тестовые нормы аналогичны нормам теста скоростного интеллекта; гибкость – число переключений с одного класса объектов к другому в ходе ответов; оригинальность – минимальная частота данного ответа к однородной группе. Точность в тестах Торранса оценивается по аналогии с тестами интеллекта.

Е.Г. Алиева провела исследования, которые подтвердили, выводы Е.П. Торранса о том, что оригинальность и беглость тесно коррелируют между собой: чем больше ответов, тем они оригинальнее и наоборот.

Ученики и последователи Дж. Гилфорда и Е.П. Торранса М. Воллах и Н. Коган подвергли критике работы своих учителей, так как в проведенных ими исследованиях явно прослеживалась зависимость между уровнем интеллекта и уровнем креативности.

Следовательно, креативность – это скорее совокупность различных способностей, каждой из которых индивид может обладать в различной

степени. Творческие способности, по мнению английских психологов, есть генерализованные интеллектуальные способности, которые могут быть развиты путем соответствующей практики. Это комбинация гибкости, оригинальности, чувствительности к идеям, которые позволяют думающему оторваться от обычных стереотипов мышления и использовать другие продуктивные пути решения поставленных задач. Значительный вклад в изучение творческой (креативной) деятельности обучающихся в 60-90 гг. XX века внесли отечественные исследователи феномена креативности: А.Н. Воронин, Т.В. Галкина, Е.А. Григоренко, В.Н. Дружинин, В.И. Звягинский Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарёв, Л.Г. Хуснутдинова, А.И. Щербаков и другие.

В отечественной психологии и педагогике креативность принято рассматривать как «творческую», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. В тоже время, в «разведении» понятий «творчество» и «креативность», современные исследователи пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для творчества) и субъективно-обуславливающей (для обозначения креативности).

На развитие креативности оказывают влияние личностные особенности обучающегося, а также эмоциональные и мотивационные факторы. Вместе с тем в настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке не сложилось единого мнения в отношении мотивационных характеристик креативности. Одни исследователи полагают, что креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, осваивать новые виды деятельности. Другие считают, что мотивация креативных способностей обучающихся основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей [7].

Е.А. Ебралидзе утверждает, что существуют, по крайней мере, три причины того, почему студент занимается творчеством: удовлетворить потребность в новой и разнообразной стимуляции, улучшить способности передавать свои идеи и ценности, разрешать проблемы [1;

31].

Человек никогда не достигнет творческого успеха, более того, он вообще не сможет быть творцом нового, если его принуждать делать то, что не вызывает у него никакого интереса, в полезности чего он сам не убежден. Убежденность же, стремление решать сложные теоретические и практические задачи появляются тогда, когда внешняя потребность осознаётся человеком, становится его внутренней, личной потребностью, приобретает особую значимость для него самого.

Утверждается, что одним из эффективных подходов в формировании и развитии этого потенциала является ценностно-ориентационный (аксиологический) подход, в русле которого ориентация – это и процесс, и качественное образование. Ориентация обучающихся на творческую деятельность является одним из основополагающих личностно-интегративных качеств личности, которое успешно формируется в целостном педагогическом процессе вуза в логике: ориентация на творчество как лично-значимую и общественную ценность; стремление обучающегося развивать его в разнообразных видах деятельности; готовность будущего специалиста решать творческие задачи; анализ и самоанализ этой готовности.

Выделенная взаимосвязь только при определенных условиях носит поступательный характер и ведет к развитию, как ценностных ориентаций, так и творческой профессиональной подготовки будущего офицера, в конечном итоге проявляющейся в его самоопределении и самореализации.

Исследование показало, что такими необходимыми и достаточными педагогическими условиями являются:

- актуализация в сознании субъектов образовательного процесса вуза ценностного отношения к развитию творческого потенциала студентов;
- реализация технологий продуктивного обучения, направленных на обеспечение развития образовательной среды вуза с достаточно выраженной творческой направленностью, которая по своей сути становится культуротворческой и эмоционально-стимулирующей;
- сотворчество преподавателей и студентов;
- обеспечение взаимосвязи и перехода творческой познавательной деятельности

студентов в творческую профессиональную деятельность;
– рефлексия самореализации студентов в творческих видах деятельности с выводом на передний план ценностных знаний и отношений [4; 23].

Наряду с названными, существуют условия, положительно влияющие на развитие креативных способностей обучающихся. К ним относятся признание ценности творческого мышления, развитие чувствительности у курсантов к стимулам окружения, свободное манипулирование объектами и идеями, умение дать конструктивную информацию о творческом процессе, поощрение самоуважения, рассеивание чувства страха перед оценкой и т.д.

В свою очередь необходимо выделить условия, препятствующие развитию креативных способностей у курсантов. К ним относятся: конформизм, цензура, ригидность (стремление пользоваться старыми знаниями), затрудненность (вплоть до полной неспособности) изменения намеченной программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перенастройки, стремление к успеху, во что бы то ни стало, желание найти ответ незамедлительно, преклонение перед авторитетами. В такой атмосфере на занятиях у курсантов может появляться боязнь сделать ошибку [7].

Формированию творческого потенциала способствует соответствующая организация образовательного процесса, предполагающая:

- проблемное обучение;
- умение налаживать междисциплинарные связи;
- воспитание творческого отношения к изучению дисциплин;
- умение выделить главное и критически осмысливать пройденный учебный материал;
- развитие у курсантов способностей, умений и навыков анализа, синтеза, обобщения, классификации;
- умение оценивать практические ситуации.

Приобщение курсантов к профессии офицера, активизация интереса и увлечение будущей профессиональной деятельностью складываются в процессе вовлечения их в научно-исследовательскую работу. Совместная с преподавателем НИР является важнейшим условием развития творчества курсантов.

Без сомнения, способствовать развитию

творческих способностей курсантов может только творческий педагог. Креативную личность педагога можно охарактеризовать такими чертами, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора, устойчивая направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, проявляющаяся в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей.

Особой задачей преподавателя при развитии креативных способностей у курсантов является дифференциация обучения, согласно которой курсанты делятся на группы. Это позволяет исключить часть мешающих факторов и поэтому легче создать атмосферу сотрудничества, а не соперничества.

В качестве критериев развития креативных способностей целесообразно выделить:

1. Мотивационно-ценностное отношение к профессионально-ориентированной деятельности. Показателями данного критерия являются: мотивационно-творческая активность и направленность личности в освоении профессиональной деятельности; эмоционально-волевые качества личности (целеустремленность, работоспособность, настойчивость, уверенность в себе, способность управлять своими действиями, удовлетворенность деятельностью).

2. Интеллектуально-творческие умения. Показателями данного критерия являются: знание приемов и способов решения профессиональных практических задач и умение их творчески использовать; развитость творческого мышления.

3. Рефлексия собственной деятельности. Показателями данного критерия являются самооценка и анализ своей творческой деятельности, самоанализ мотивов и целей деятельности, самостоятельность в принятии решений, способность к варьированию знаниями, профессиональным и социальным опытом (поиск альтернатив) [7]. Преподавателю следует критически осмыслить и использовать в своей педагогической деятельности советы Папалья и Оулдса для развития креативности:

- сознательно прилагайте усилия к тому, чтобы проявлять оригинальность и выдвигать новые идеи;

- не беспокойтесь о том, что о вас могут подумать люди;
- старайтесь мыслить широко, при этом, не обращая внимания на запреты, накладываемые культурными традициями (например, расовые или половые предрассудки);
- если вы ошиблись при первой попытке, рассмотрите другие варианты и попробуйте найти новые пути;
- будьте всегда открыты для дискуссии и проверяйте свои предположения;
- ищите объяснения странных и непонятных явлений;
- преодолевайте функциональную фиксированность и ищите необычные способы применения обычных вещей;
- откажитесь от привычных методов деятельности и попробуйте поискать новые подходы;
- чтобы «выдать на-гора» как можно больше идей, используйте метод мозгового штурма;
- при оценке идей старайтесь быть объективными. Представьте, что они принадлежат не вам, а другому человеку [2;166].

Таким образом, развитие креативных способностей курсантов в военном вузе представляет собой целенаправленный и личностно-ориентированный процесс субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого преподаватель, используя различные виды и формы проблемных заданий, а также метод проектов, добивается достижения ими личностного «акме» при соблюдении определенных психолого-педагогических условий в рамках строго регламентированного распорядка дня. Успех в решении проблемы определяется, в конечном счете, компетентностью, методическим мастерством, желанием и настойчивостью

педагогических работников вузов.

Библиографический список

1. Ербалидзе, А.И. Формирование творческих способностей студентов юридических вузов. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – Вып. 94.
2. Квинн, В. Прикладная психология. – СПб., 2000.
3. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998.
4. Сахневич, Т.А. Формирование у студентов ценностных ориентаций на творчество в образовательном процессе вуза : автореф. дис... канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2002.
5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М., 1995.
6. Творчество и педагогика творчества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.monoghies.ru/77-2814> (дата обращения 26.11.2013).
7. Теоретические основы развития креативных способностей у курсантов в военном вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://podelis.ru/docs/index-25204396-3/html> (дата обращения 25.11.2013).
8. Философия : учебное пособие для высших учебных заведений. – Ростов н/Д., 2003.
9. Философия творчества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu/dvgups.ru/METOOC/FILOSOF/FILOS_I NG.../UID.../2/htm (дата обращения 26.11.2013).
10. Философия науки и техники : учеб. пособие. / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. – М., 1995.

УДК 378

Л. В. Плуженская

Организация контроля в период практики по направлению подготовки «реклама и связи с общественностью»

В статье представлен авторский взгляд на организацию образовательного процесса в период практики студентов, обучающихся по направлению подготовки 031 600 «Реклама и связи с общественностью» с целью формирования профессиональных компетентностей.

Ключевые слова: образовательный процесс, компетентностноориентированное образование, практика студентов, профессиональные компетентности, социальная компетентность, профессиональное развитие и профессиональный рост.

The article presents the author's view of the organization of the educational process during practice for students enrolled in the direction of training 031600 "Advertising and Public Relations" for the purpose of formation of professional competence.

Keywords: *educational process, competence oriented education, students practice, professional competence, social competence, professional development and professional growth.*

Обращаясь к решению задачи организации образовательного процесса в период практики как образовательного взаимодействия преподавателя и студента, направленного на формирование компетентности будущего профессионала, мы ориентируемся на перечень компетенций, утвержденных Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью». В соответствии со стандартом выпускник должен овладеть в период практики следующими компетенциями: общекультурными (ОК 3, 4, 5, 9, 12, 13, 14); общепрофессиональными (ПК-1 – ПК-15); компетенциями по отдельным видам деятельности: в организационно-управленческой деятельности (ПК-16 – ПК 22); в проектной деятельности (ПК-23 – ПК-25); в коммуникационной деятельности (ПК-26 – ПК-27); в рекламно-информационной деятельности (ПК-28); в рыночно-исследовательской и прогнозно-аналитической деятельности (ПК-30 – ПК35). В статье мы не будем раскрывать содержание компетенций. Отметим, что нами стоит задача организации процесса, обеспечивающего формирование 41 компетенции. Управление таким количеством элементов в линейной последовательности с точки зрения теории менеджмента невозможно: требуется их структуризация. Однако принципы структуризации в стандарте отсутствуют, что следует зафиксировать как задачу, требующую решения. В заданном перечне присутствуют общекультурные, общепрофессиональные компетенции и компетенции в отдельных видах деятельности.

Современные исследователи феномена профессиональной компетентности (Н.Г. Багдасарян, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадрикова и многие другие) трактуют это понятие как личностное качество субъекта специализированной деятельности в системе

социального и технологического разделения труда. Серьезным ресурсом в отношении структурирования содержания ключевых компетенций является деятельностная теория усвоения социального опыта, представленная в трудах российских педагогов и психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и многих других педагогов и психологов. Отметим, что большинство исследователей сходятся в признании социальной природы ключевых компетенций. О.Ф. Пиралова в своих работах приходит к выводу, что «компетентность – это сумма квалификаций, которые определяются набором знаний, умений и навыков, то есть профессиональных компетенций и социального поведения. В.М. Басова характеризует компетентность как «сложное переплетение знаний, умений и действий, ориентированных на социальную реальность, среду обитания и ситуации повседневности, отражающее отношения в системах «человек – человек», «человек – группа», «человек – общество», «человек – мир» в личном опыте индивида через интериоризированные им нормы, ценности, правила, традиции, обычаи. В силу этого она считает, что содержательная сущность социальной компетентности предусматривает информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях, в соответствии с определенными нормативными требованиями конкретного социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности». Такое понимание природы компетентности позволило ей сформулировать определение социальной компетентности: это - «интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в

этой системе». И.А. Зимняя также считает очевидным, что ключевые компетенции «суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе», и характеризует ключевые компетенции как компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности человека. Систематизацию, аналогичную классификации И.А. Зимней, представляет общеевропейский проект TUNING. Понятие компетенций и навыков в интерпретации авторов проекта «включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение к конкретным ситуациям); знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)».

В дидактике высшей профессиональной школы концепты общекультурные и общепрофессиональные компетенции и компетенции в отдельных видах деятельности, идентифицируемые нами как предметные компетенции, обозначают два проблемных поля, две реально существующие задачи разработки образовательного процесса. Первая задача связана с приобщением личности к профессиональной и корпоративной культуре в рамках учебного процесса и различным формам социального партнерства в трудовой сфере и педагогическим проектированием социально-культурного образовательного пространства. Вторая задача связана с обучением предмету профессионального труда и технологий его реализации в соответствии с квалификационными нормами и ресурсным производственно-технологическим (материально-техническим, информационным, кадровым и финансовым) обеспечением. Отсюда следует, что в компетентностноориентированном образовательном процессе присутствует стремление заложить у будущего специалиста две составляющие:

– основы социально-гуманистического мировоззрения и профессиональной компетентности, что опосредованно через социальное взаимодействие и партнерство обеспечивает профессиональное развитие и

профессиональный рост выпускника в трудовой деятельности, «вписывание» его в пространство профессиональной и корпоративной культуры и освоение им инновационной деятельности, развитие его интеллектуального капитала;

– освоение профессиональной предметной подготовки, которая с помощью приобретенных знаний, умений, навыков позволяет функционально включиться в производственно-технологический процесс.

Такое видение образовательного процесса соответствует системному подходу, который рассматривает элементарную систему как поэтапное взаимодействие двуединых субъекта и объекта. Т.е. каждая дидактическая операция процесса должна контролироваться по двум характеристикам: субъектно-социальной направленности, позволяющей оценивать личностные изменения и изменения социального взаимодействия и предметно-технологической направленности, констатирующей знания и умения в отношении производства предмета профессиональной деятельности.

Количественный анализ компетенций показал, что сумма общекультурных и общепрофессиональных компетенций составляет 21 компетенцию, а сумма компетенций в отдельных видах деятельности – 20. Выбрав одну компетенцию в качестве системной, обеспечивающей функционирование всей системы, мы получим равное количество субъектно-социальных компетенций и объектно-технологических. Компетенция, которая будет выбрана в качестве системной, должна носить наиболее обобщенные признаки деятельности как субъектно-социального характера, так и предметно-технологического. В качестве такой компетенции мы выбираем организационно-управленческую компетенцию, содержание которой составляют навыки студента по организации и оперативному планированию своей профессиональной деятельности и деятельности фирмы и организации.

Сравнение содержания компетенций обратило нас к необходимости уточнения содержания понятий во взаимосвязи «компетентность» - «компетенция». В 1984 году на заре компетентностного движения Дж. Равен, основываясь на результатах исследований квалифицированного труда, пришел к выводу, что более продуктивно иметь дело с родовыми личностными качествами, определяющими

эффективность профессиональной деятельности и поведения, чем заниматься каталогизацией многочисленных специфических видов работ и поведения. «Следует сосредоточиться на людях, которые качественно выполняют работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах; последние слишком мимолетны и нестабильны» [185]. В связи с этим им было предложено понятийное разграничение между компетенциями (competences) и компетентностями (competencies): под первыми стали понимать характеристики, необходимые для удовлетворительного (среднего) уровня выполнения заданий, а под вторыми – те характеристики, которые отличали наилучших работников от средних. Сравнительный анализ содержания понятий «компетентность» и «компетенция» в интерпретациях В.И. Байденко, В.С. Безруковой, И.А. Зимней, Б. Менсфилда, В.А. Метаевой, Н.И. Кондакова, Е.И. Огарева, Н.Ю. Русовой, О.Г. Смоляниновой, Ю.Г. Татура, М.А. Чошанова, А.В. Хуторского, В.А. Якунина позволил условно называть компетентностью «знания и рефлексивные умения, позволяющие личности оценивать ту или иную проблемную ситуацию, находить приемлемые решения и предпринимать необходимые действия, обеспеченные для реализации этих решений соответствующим поведением».

Интересен подход к трактовке понятия «компетентность» М.А. Чошанова. Компетентность, по его мнению, одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность в его интерпретации можно представить как категорию, складывающуюся из пяти главных компонентов: глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем; хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его достижениями; умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувства ответственности за достигнутые результаты; способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей.

В зависимости от конкретных условий решения проблемы компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Вариативность метода – это важное качество компетентности,

наряду с мобильностью знания и критического мышления. «Формула компетентности», по мнению М.А. Чошанова, может выглядеть следующим образом: компетентность есть мобильность знания, плюс гибкость метода, плюс критичность мышления.

Такое образное понимание компетентности сопоставимо с количественным выражением обученности учащихся. В.П. Симонов ссылается на давно и широко известные уровни усвоения учебного материала: различение (4%), запоминание (12%), понимание (20%), элементарные умения и навыки (28%) и перенос (36%), положенные им в оценку характеристики учащегося «обученность». Первый, второй и третий уровни определяются им как «Знание», четвертый и пятый уровни – как уровни решения задач. Четвертый уровень предполагает решение конкретных (сформулированных, «поставленных») задач типовыми и нетиповыми способами. Пятый уровень понимается, как умение осуществлять перенос имеющихся знания в определенной предметной области на другие области. Умение осуществлять «перенос» означает умение применять знания из известной области при поиске и принятии решений в неизвестной предметной области. Принятие решения есть акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности. «Под неопределенностью, - отмечает А.В. Карпов, - понимается недостаточность релевантной информации для выбора управленческих альтернатив» [111; 130]. Неопределенность обуславливает появление ситуаций, не имеющих однозначного исхода (решений). В моделях классической логики неопределенность – это ситуация, которая имеет место, когда один и тот же объект обладает взаимоисключающими свойствами, при этом, если они количественно равны в отношении, исключая друг друга, неопределенность абсолютна. С точки зрения семантики неопределенность можно охарактеризовать как недостаток, нехватку, размытость, сокрытость смысла или же его отсутствие, точнее сказать отсутствие определенности.

В теории управления существует целый ряд описаний нормативного процесса выработки управленческих решений в ситуациях неопределенности. Различаясь в деталях, в целом

эти описания сходны и соответствуют процедуре принятия решения, описанной А.В. Карповым как «решенческое кольцо».

В компетентностноориентированном образовании, устанавливающем приоритет умений использования знаний, по-нашему мнению в период практики следует сосредоточиться на совершенствовании умений студентов решать стандартизированные задачи и освоении умений принятия ими решений в ситуациях неопределенности, то есть умениях совершить «перенос», а именно: умения идентифицировать проблему, максимально снизив состояние неопределенности ситуации: важным при этом является поиск и обнаружение скрытых – имплицитных параметров ситуации; и умения определить основные ограничивающие факторы, - «барьеры», - которые обычно и порождают проблему, требующую принятия решения в реальной ситуации неопределенности; умения поиска, выявления, генерации альтернативы «барьерам», оценки и выбора оптимальной альтернативы как решения ситуации неопределенности.

Таким образом, для оценки степени овладения студентом компетентностью в период практики следует выделить следующие уровни:

- знания (интегрирующий уровни различения, запоминания, понимания);
- умения решать поставленные задачи (стандартизированные);
- умения идентификации ситуации неопределенности и постановки проблемы;
- умения проведения ситуационного анализа на предмет выявления факторов, - «барьеров», - ограничивающих принятие решения;
- умения поиска и генерирования решений выявленной проблемы и реализации.

Такое понимание компетентности позволяет нам систематизировать заявленные в Федеральном образовательном стандарте по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» компетенции по уровням усвоения учебного материала.

Сравнив содержание компетенций, мы подобрали пары компетенций субъектно-социального и предметно-технологического характера, содержание которых соответствует этапам формирования компетентности.

Исследования, проведенные в области профессиональной подготовки специалистов по рекламе, показали, что среди студентов-

первокурсников, выбравших специальность «реклама», выделяются группы, «обладающие индивидуально-личностными особенностями, которые прогностически в разной степени способствуют их успеху в отдельных направлениях профессиональной деятельности рекламной индустрии»: дизайн в рекламе, копирайтинг в рекламе, маркетинг в рекламе, менеджмент в рекламе. Доказано, что рекламисты, специализирующиеся в разных направлениях рекламного дела, выполняют разные профессиональные задачи, и в этой связи у них существуют типично специфические индивидуально-личностные черты, опирающиеся на различные диспозиции и склонности; существуют различия в уровнях выраженности индивидуально-психологических особенностей личности у рекламистов разной степени успешности. Это актуализирует использование в организации учебного процесса по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» педагогических технологий субъектноориентированного типа (обозначаемого также как индивидуальноориентированное и личностноориентированное образование). По наблюдениям В.В. Юдина технология субъектоориентированного типа педагогического процесса отличается от традиционного типа обязательным уточнением мотивов, которые «должны быть у студента свои, вытекать естественным образом из его жизненных потребностей». Поэтому моменты выбора студентом предмета профессиональной деятельности и его детального изучения, глубины его освоения, индивидуальной траектории движения являются, как считает В.В. Юдин, «крайне обязательными».

Таким образом, мы смогли сформировать учебное содержание и сформулировать образовательные цели каждого этапа образовательного процесса в период практики в отношении личностного профессионального развития и роста, а также освоения учащимся опыта предметной профессиональной деятельности через содержание компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Целью первого этапа является овладение студентами знаниями и умениями мотивационно-информационной деятельности,

которая позволяет студентам освоить умения обоснованного целеполагания и поиска необходимой информации для своего профессионального развития в отношении своей личности, предмета профессиональной деятельности, а также в отношении профессионального сообщества. Ориентированная на обзор и анализ регионального рекламного рынка, практика приобретает характер полевой практики, определяя условия прохождения практики.

Целью второго этапа является освоение опыта производственно-технологической деятельности рекламиста и PR-специалиста и овладение умениями позиционирования студента на рынке труда как профессионала.

Местом производственно-технологической практики является рекламное агентство, обладающее собственной современной производственной базой. Цель третьего этапа состоит в овладении учащимися организационно-управленческой деятельностью и субъектно-социальными умениями ориентации в социокультурной профессиональной среде предприятий-субъектов рекламного рынка.

Местом практики становятся средства массовой информации (СМИ) и средства массовой коммуникации (наружная реклама). Показателем успешности профессиональной подготовки выпускника является его востребованность рынком труда. Учитывая сложность современного рынка труда и различный уровень готовности организаций-потенциальных работодателей к социальному партнерству в трудовой сфере, цель четвертого этапа практики по нашему мнению составляет освоение студентами умений проектирования

рекламы, а также овладение личностными умениями самостоятельного планирования и реализации социального партнерства с потенциальным работодателем в соответствии со своими планами профессионального развития и роста.

Таким образом, опираясь на этапность образовательной деятельности, мы определили принципы структурирования компетенций, перечисленных во ФГОС и обязательных для формирования в период практики. Систематизировать компетенции по горизонтали следует в соответствии с последовательностью этапов образовательной деятельности, включая этапы освоения мотивационно-информационной, производственно-технологической, организационно-управленческой и проектной деятельности. Систематизировать компетенции по вертикали следует по уровням освоения образовательной информации: знания, умения решать задачи (стандартизированные); умения идентифицировать ситуацию неопределенности (умения формулирования проблемы и постановки задач); умения проведения ситуационного анализа в ситуациях неопределенности (навыки исследовательской деятельности); умения принятия решений в ситуациях неопределенности (с их реализацией).

Итак, цель общей практики формулирует следующая компетенция: овладение студентом навыками по организации и оперативному планированию своей профессиональной деятельности и деятельности фирмы и организации. Остальные компетенции мы структурировали в единый комплекс, который представлен в Таблице.

	Учебно-ознакомительная практика (ориентационно-мотивационная)		Производственная практика					
			Производственно-технологическая		Организационно-управленческая		Проектная	
Знания	ПК-5	ОК-9	ПК-16	ПК-12	ПК-27	ПК-8	ОК-5	ПК-33
Умения решать поставленные задачи	ОК-13	ОК-12	ПК-10	ПК-28	ПК-17	ПК-15	ОК-3	ПК-7
Идентификация ситуации неопределенности	ПК-25	ПК-35	ПК-1	ПК-34	ПК-11	ПК-9	ПК-23	ПК-19
Ситуационный анализ	ОК-14	ПК-21	ПК-4	ПК-32	ПК-6	ПК-30	ПК-31	ПК-22
Решение проблемы	ПК-18	ПК-14	ПК-13	ПК-3	ПК-2	ПК-24	ОК-4	ПК-26

Представленный комплекс следует рассматривать как систему, так как составляющие его компоненты обладают целостностью: они взаимосвязаны и принадлежат к одному полю измеряемых величин. Ориентированные на выполнение одной функции, элементы комплекса обладают единством и взаимодополняют друг друга, поскольку элементы структурированы по единому принципу, суть которого составляют знания, умения, характеристики способностей и мотивов личности, используемые при решении как стандартизированных ситуаций так и ситуаций неопределенности. Ни один из них, исполняя отведенную ему подфункцию, не может быть изъят из системы оценки без потери качества функционирования системы. Эта система является сбалансированной: элементы сгруппированы попарно и отражают систематичное формирование как субъектно-социальных компетенций так и объектно-технологических в комплексной последовательности этапов (мотивация – понимание и планирование – реализация и контроль – оценка и улучшения) и цикличности процесса обучения в целом: как результата

деятельности по освоению знаний и применению их для решения поставленных задач и принятия решений в ситуациях неопределенности.

Данный комплекс позволяет организовать комплексную диагностику овладения студентами компетенциями и корректировать и индивидуализировать образовательный процесс. Также комплекс обеспечивает профессиональную самооценку учащегося, что способствует профессиональному развитию личности.

Представленная система характеристик, описывающих компетентность учащегося как совокупность компетенций, обеспечивающих овладение студентом навыками по организации и оперативному планированию своей профессиональной деятельности и деятельности организации, что обеспечивает образовательный процесс функциональной валидностью, то есть способствует достижению тех целей, для которых создается образовательная система.

Далее мы будем использовать эту систему как основу для проектирования процесса формирования профессиональной компетентности студентов в период практики.

УДК 377.4

И. С. Сеницын

Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя географии в условиях ресурсного центра

В статье рассматриваются возможности ресурсного центра в развитии компетентности учителя географии в области использования средств информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, информационно-коммуникационная компетентность, геоинформационная система, цифровая карта, интерактивная карта.

I. S. Sinitsyn

Development of information and communication competence of the teacher of geography in the conditions of the resource center

In article possibilities of the resource center in development of competence of the teacher of geography in the field of use of means of information and communication technologies are considered.

Keywords: federal state educational standard, information and communication competence, geoinformation system, digital card, interactive map.

Актуальность проблемы исследования. Федеральные образовательные стандарты, внедряемые на всех ступенях отечественной системы образования, предъявляют особые

требования ко всем участникам образовательного процесса. Одним из таких требований выступает формирование информационно-коммуникационной компетентности (далее ИК-

компетентность) [6], под которой общепринято понимать способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях становящегося информационного общества [1]. Выпускник учреждения образования должен быть готов к работе с информацией и средствами информационно-коммуникационных технологий (ИК-технологий). Подобные навыки будут необходимы ему при решении как профессиональных задач, так и в повседневной жизни [4]. В связи с этим формирование ИК-компетентности является непрерывным процессом и представляет собой интегративный результат обучения.

Педагоги также должны быть готовы к осуществлению профессиональной деятельности с применением средств ИК-технологий, что обусловлено не только требованиями стандарта, но и появлением новых информационных технологий, ресурсов, а также новых сервисов, в том числе, сетевых. Цель исследования – рассмотреть особенности развития ИК-компетентности учителя географии в условиях ресурсного центра. Результаты исследования. Все чаще учителя в обучении географии с целью повышения эффективности учебного процесса прибегают к использованию использования геоинформационных систем (ГИС) как цифрового образовательного инструмента. ГИС обычно предназначены для получения, сбора, хранения, обработки, отображения и передачи пространственно-координированных данных в форме современных цифровых источников географической информации – цифровых карт и аэрокосмических снимков [2]. Под геоинформационной системой стоит понимать информационную систему, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, доступ, отображение и распространение пространственно-координированных данных. ГИС содержит данные о пространственных объектах в форме их цифровых представлений (векторных, растровых и иных), включает в себя соответствующий набор функциональных возможностей ГИС, в которых реализуются операции геоинформационных технологий, поддерживается программным, аппаратным,

информационным, нормативно-правовым, кадровым и организационным обеспечением [2].

Внедрение ГИС даст в руки учителя и ученика мощный инструмент получения и обработки реальной информации об окружающем их мире, способствующий восприятию изучаемых природных комплексов как сложных природных систем, неоднозначно реагирующих на антропогенные воздействия. Используя ГИС, учащиеся самостоятельно добывают «новое знание», одновременно усваивая новые приемы работы, получают первичную подготовку к работе в самых различных областях планирования и управления на районном, городском, региональном и федеральном уровнях.

Кроме геоинформационных системы, все чаще в практике преподавания географии используются интерактивные карты и необходимые для их разработки конструкторы. Применение интерактивных карт в курсе географии делает урок интересным, «в духе времени». Интерактивные карты позволяют рассматривать процессы в пространстве и во времени. На доске поверх открытых интерактивных карт можно делать записи от руки специальным маркером и сохранять изменения. Ученик из пассивного созерцателя превращается в активного создателя географической карты. Кроме того, интерактивные карты сопровождаются иллюстрациями, видеосюжетами, что позволяет сформировать географический образ, сделать его ярким, запоминающимся [3].

Ни один источник литературы не дает конкретного и полного определения интерактивным картам, т.к. они являются совершенно новым типом средств обучения географии. С одной стороны, они обладают свойствами географической карты, то есть являются уменьшенными в масштабе изображениями земной поверхности с использованием условных знаков [5]. С другой стороны, у них появляется новое свойство, приближающее их к геоинформационным системам – возможность изменения содержания. Демонстрационные возможности интерактивных электронных карт существенно выше, чем печатных. При работе с электронной картой можно: приближать выбранные участки земной поверхности для более детального рассмотрения; снимать часть обозначений, упрощая карту, делая

ее более наглядной; делать рисунки; наносить надписи при помощи обычной или экранной клавиатуры. Ряд карт можно совмещать, что позволяет выявлять причинно-следственные связи и закономерности [3]. На некоторые карты добавлен привязанный к территории дополнительный иллюстративный и текстовый материал. Можно сказать, что интерактивные карты – это те же печатные географические карты, но «живые» и «динамичные».

Таким образом, можно предположить, что интерактивная карта – это электронная географическая карта, которая включает в себя двухстороннее диалоговое взаимодействие человека (пользователя) и компьютера и представляет собой визуальную активную геоинформационную систему (см. рис. 1) [3].

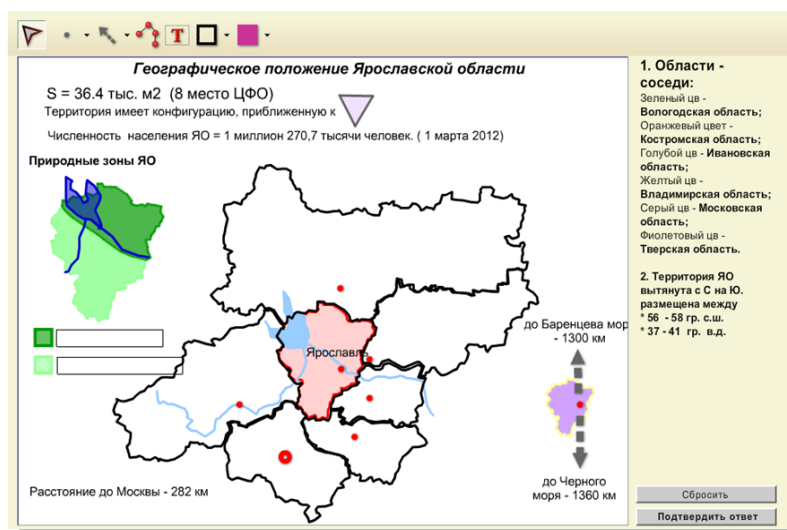


Рис. 1. Пример интерактивной карты «Географическое положение Ярославской области».

Интерактивные карты являются своеобразным «слоеным пирогом», т.к. географическая информация представлена на них как совокупность геоинформационных слоев. Каждый слой содержит определенную группу объектов, посвященных конкретной теме.

Создание интерактивных карт осуществляется с помощью специальных конструкторов – инструментальных сред. Одной из наиболее удобных в обращении и достаточно простых является инструментальная среда MapEditor (MapKit), предназначенная для любой сферы деятельности, в том числе и в гуманитарной, для проведения презентационного урока, а также контроля знаний на основе начертательных заданий. Инструмент позволяет создавать насыщенные интерактивными объектами карты и задания самостоятельно, без помощи программистов и специалистов в области компьютерной графики.

Появление новых и совершенствование существующих средств ИК-технологий заставляют учителя географии постоянно обучаться работе с ними, что непросто сделать самостоятельно. С этой целью на базе

ресурсного центра ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» преподавателями кафедры географии был разработан учебный модуль «Использование ГИС-технологий в профессиональной деятельности учителя географии» в рамках курсов повышения квалификации (см. табл. 1).

Таблица 1
Тематическое содержание модуля «Использование ГИС-технологий и интерактивных карт в профессиональной деятельности учителя географии»

Тема	Форма занятия	Кол-во часов
Понятие геоинформационных систем как современных инструментальных сред в работе учителя географии и экологии	Практико-ориентированная лекция	1
Основы работы в геоинформационной системе и конструирование уроков с ее применением	Практическое занятие	7
Интерактивные карты и методика их составления	Практическое занятие	4

На занятиях, проводимых в мае 2012-2013 учебного года, учителя географии приобрели навыки работы в одной из наиболее популярных на сегодняшний момент геоинформационных систем «Живая география». Данная ГИС представляет собой комплект цифровых географических карт, используемых для изучения школьных курсов географии. Процесс обучения был направлен, в первую очередь, на формирование у учителей географии следующих умений при работе с ГИС:

а) проводить поиск географической информации из разных геоинформационных источников;

б) читать карты различного содержания, изменять масштаб отображаемой картографической информации с изменением нагрузки;

в) накладывать одни тематические карты (слои) на другие, а также на общегеографическую, физическую карту или аэрокосмический снимок;

г) определять по карте расстояния, направления, высоты точек; географические координаты, местоположение, протяженность и площадь географических объектов;

д) создавать собственную цифровую карту на базе имеющихся в комплекте карт и слоев;

е) редактировать цифровые контурные карты;

ж) проводить анализ статистических данных, имеющихся в комплекте, с построением соответствующих картограмм и картодиаграмм;

з) по заданию учителя строить и анализировать профили и трехмерные модели заданных участков территории, накладывать на них тематические слои;

и) составлять краткие географические характеристики разных территорий на основе разнообразных источников географической информации и форм ее представления.

Следующим этапом реализации модуля стало обучение учителей географии методике составления интерактивных карт в инструментальной среде MapEditor (MapKit).

Завершался модуль занятиями, главной целью которых было показать возможности использования ГИС и интерактивных карт на уроке географии и во внеурочное время. На данных занятиях учителя конструировали уроки

географии с применением указанных средств информационных и коммуникационных технологий.

Выводы. Стоит подчеркнуть, что проблема непрерывного развития ИК-компетентности учителя географии является актуальной с учётом современных требований социума, системы образования, развивающихся ИКТ. Процесс осуществления профессиональной деятельности будет эффективным, если он будет построен на использовании современных информационных технологий, методах активного и практико-ориентированного обучения.

Библиографический список

1. Акуленко, В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации // Применение новых технологий в образовании: материалы XV Междунар. конф. – Троицк, Московской обл.: Изд-во «Тривант», 2004. – С. 344–346.
2. Новенко, Д.В., Железняков, А.В. и др. Информационный геокомплекс, предназначенный для использования в процессе обучения географии в общеобразовательной школе и включающий программный инструмент для работы с цифровыми географическими картами, комплект цифровых географических карт и снимков, полученных с искусственных спутников Земли. Методические рекомендации. – М., 2008. – 78 с.
3. Синицын, И.С. «География в графике»: практика использования графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов и профессиональной деятельности учителя географии // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 3. – С. 106–110.
4. Синицын, И.С. Формирование готовности студентов-географов к профессиональной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и Психология. – 2013. – № 4. – С. 323–330.
5. Тихобаев, А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8. – С.81–84.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>

Е. В. Свинар

Оценка сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов профиля «безопасность жизнедеятельности» на примере изучения дисциплины «культура безопасного поведения»

В статье представлен раздел по оценке сформированности общепрофессиональных компетенций по дисциплине «Культура безопасного поведения» у студентов по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль подготовки «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, виды контроля и оценки, балльно-рейтинговая система оценки.

E. V. Svinar

Evaluation of formation of general competence at students registered "safety" in case study of discipline "culture of safe behavior"

The article presents a section on evaluation of formation of general competence in the discipline of "Culture of safe behavior" toward students preparing 050100.62 Teacher education, training profile "Safety".

Keywords: general professional competence, types of monitoring and evaluation, ballroom-rating system.

В соответствии с ФГОС ВПО учебная дисциплина «Культура безопасного поведения» относится к профессиональному циклу дисциплин по выбору студентов (Б 3.19) и изучается на первом курсе. Для освоения дисциплины студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в ходе изучения школьной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Изучение данной дисциплины является необходимой основой для последующего освоения дисциплин модуля «Обеспечение комплексной безопасности».

Актуальность освоения студентами по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль подготовки «Безопасность жизнедеятельности» вопросов безопасности на дороге, в транспорте и в других опасных ситуациях обусловлена тем, что современный этап развития российского общества характеризуется возрастающей ролью транспортной сферы. Являясь его системообразующим фактором, она активно влияет на состояние экономической, политической, оборонной и других составляющих безопасности Российской Федерации. От обеспечения транспортной безопасности существенным образом зависит национальная безопасность Российской

Федерации и в ходе технического прогресса эта зависимость возрастает. Традиционный императив безопасности транспортного процесса сегодня дополняется требованием обеспечения антитеррористической безопасности на транспорте.

Предлагаемый учебный курс «Культура безопасного поведения» разработан как компонент высшего профессионального педагогического образования. Дисциплина ориентируется на различные виды профессиональной деятельности в сфере общего и профессионального образования, а также послевузовского и дополнительного образования.

Учебно-методический комплекс по данной дисциплине разработан в соответствии с примерной основной образовательной программой и рабочим учебным планом по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль подготовки «Безопасность жизнедеятельности». В соответствии с УМК дисциплины должны быть сформированы две общепрофессиональные компетенции, оценка сформированности которых предполагает проведение текущего, рубежного и промежуточного контроля с применением различных форм и методов (табл. 1).

Таблица 1

Сводные данные по оценке общепрофессиональных компетенций

Результат	Основные показатели оценки результата	Контроль*		Темы**
		Виды	Формы и методы	
Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)	знает теоретические основы культуры безопасного поведения на дороге	Т	к, уо	4, 5
	умеет организовывать и проводить со школьниками инструктажи по безопасности дорожного поведения	Т	Пр	
	владеет знаниями о комплексе организационно-профилактических мероприятий по предупреждению дорожно-транспортных происшествий	П	З	
Способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4)	знает свои права и обязанности в отношении профессиональной деятельности	Т	Кр	3, 9
	умеет адекватно оценивать результат своей профессиональной деятельности	Т	пр	
	владеет информацией об ответственности за результат своей профессиональной деятельности	П	з	

* Виды контроля: т – текущий, п – промежуточный. Формы и методы контроля: к – конспект, уо – устный опрос, пр – проверочная работа, кр – контрольная работа, з – зачет.

**Темы: 3 – «Опасности на дорогах и дорожный травматизм»; 4 – «ДТП и методы их предотвращения»; 5 – «Культура поведения на дорогах»; 9 – «Детский травматизм, его причины и профилактика».

Рассмотрим более подробно оценку сформированности ОПК-1 при изучении темы «Культура поведения на дорогах». Краткое содержание темы: транспортная культура и культура поведения участников дорожного движения: соотношение понятий и компоненты; правила поведения пассажиров на городском общественном транспорте; психологические факторы в дорожном движении; общественное мнение в отношении работы транспорта и участников дорожного движения; психологические особенности различных групп участников дорожного движения; психологические аспекты улучшения работы по профилактике дорожно-транспортных нарушений; правовое регулирование и организация дорожного движения: отечественная практика и зарубежный опыт; российское законодательство о транспорте.

Текущий контроль предполагает самостоятельное изучение вопроса «Правила поведения пассажиров на городском общественном транспорте», результатом которого является написание конспекта в рабочей тетради. На лабораторном занятии предполагается написание проверочной работы по данной теме. Самостоятельная внеаудиторная работа предполагает

реферирование литературы и подготовку докладов: «Обязанности пассажиров», «Особенности безопасного поведения на разных видах наземного общественного транспорта», «Правила поведения в метрополитене», «Как уберечь себя от кражи в общественном транспорте». Промежуточная аттестация проводится в форме зачета, который включает тестирование и устный зачет (теоретический вопрос и практическое задание). Примером теоретических вопросов могут быть:

- 1) Перечислите основные понятия, применяемые в транспортной культуре;
- 2) Какие компоненты свойственны культуре поведения участникам дорожного движения?
- 3) Перечислите правила поведения пассажиров на городском общественном транспорте;
- 4) Сформулируйте основные психологические факторы, действующие в системе дорожного движения;
- 5) Как осуществляется правовое регулирование и организация дорожного движения в Российской Федерации и её субъектах?

Бально-рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков позволяет оценить каждое задание (табл. 2).

Таблица 2

Шкала баллов по учебной дисциплине
«Культура безопасного поведения»

Показатели	Норма баллов
Виды текущей аттестации до межсессионной аттестации	
Посещение аудиторных занятий	9
Проверочные работы на лекции	10
Контрольные работы	10
Межсессионная аттестация (контрольное мероприятие): контрольная работа на лабораторном занятии	5
Виды текущей аттестации после межсессионной аттестации	

Посещение аудиторных занятий	9
Проверочные работы на лекции	10
Контрольные работы	10
Выполнение творческой работы	10
Изучение дополнительной литературы по теме учебной дисциплины	4
Активность на занятиях	3
Виды работ и заданий на зачете	
Тест	10
Теоретический вопрос	6
Практический вопрос	4
Всего баллов за зачет	20
Итого:	100

Таким образом, методы и средства для оценки сформированности общекультурных и профессиональных компетенций должны носить комплексный характер.

УДК 372.881.111.1

Е. В. Таттыбаева, А. Р. Табулдинова, Д. С. Быкова

Речеведческие дисциплины при дистанционном обучении в условиях модернизации высшего образования

В данной статье обсуждаются проблемы интеграции социальных и гуманитарных наук в условиях модернизации высшего образования. Современные дистанционные технологии дают возможность совместить практику и теорию. Авторами предпринята попытка рассмотреть особенности преподавания таких дисциплин, как риторика и иностранный язык, используя возможности e-learning.

Ключевые слова: социальные и гуманитарные науки, дистанционные технологии, электронное обучение, смешанное обучение, индивидуальный подход, дифференцированный подход.

E. V. Tattybaeva, A. R. Tabuldinova, D. S. Bykov

Shifting horizons for social sciences and humanities: distance learning

The following paper deals with the problem of social sciences and humanities integration under higher education reforms. Modern technologies allow graduates to combine theory with practice. E-learning /distance learning in modern language teaching is presented.

Key words: social sciences and humanities, distance learning, e-learning, blended learning, student-centered approach, differentiated approach.

В данной публикации мы хотим обсудить проблемы интеграции социальных и гуманитарных наук в условиях модернизации высшего образования. Общественный имидж социальных и гуманитарных наук в наши дни значительно изменился, как изменился и сам подход к преподаванию речеведческих дисциплин. В чем причина данного процесса? Ответ кроется в современных потребностях общества, и не только в России, но и в мире в целом. Современный студент – это человек, который желает одновременно получить опыт

работы и образование. И если еще десять лет назад многие стремились получить лишь документальное подтверждение квалификации, то сейчас обучение, как процесс накопления знаний, опять очень ценится. Современные дистанционные технологии дают возможность совместить практику и теорию. Стоит отметить, что большинство курсов, в том числе и речеведческих, проводят преподаватели-практики.

А потому в настоящее время внедрение новых технологий в образовательный процесс –

это неизбежное явление. Изменения в образовательной системе направлены не только на получение определенных знаний, сколько на обеспечение условий для самореализации личности, ее адаптации к миру в условиях быстро растущей информации. Поэтому представить современное образование студентов без применения электронного обучения (e-learning) невозможно. В данной статье авторами предпринята попытка рассмотреть особенности преподавания таких дисциплин, как риторика и иностранный язык.

Интернационализация различных областей жизнедеятельности, интеграция в мировое сообщество повышают требования к владению иностранным языком студентами неязыкового вуза.

С каждым годом в системе преподавания иностранного языка появляется все больше разновидностей форм и методов обучения с применением инновационных технологий (вебинаров, форумов, видео-чатов и просто обращения к различным интернет-сайтам). Смарт-технологии дополняют традиционные методы обучения и не только помогают формированию навыков иноязычного общения, но также повышают мотивацию студентов к учёбе, заставляя по-новому взглянуть на изучаемый предмет.

Дистанционная форма образования использует современные электронные виды, методы и средства обучения и основывается на своеобразном применении общедидактических принципов – такое определение дает один из исследователей [1:147]. Он вводит также понятие «степени дистанционности» образования.

В Ярославском филиале МЭСИ наиболее приемлемой оказалась форма blended education (смешанное обучение), что позволяет преподавателям уделять внимание проблемным и сложным темам, проводя занятия в аудитории, а некоторые материалы представлять в электронном виде и контролировать с помощью тестирования. Введение новой формы обучения (заочка – он-лайн), когда взаимодействие преподавателя и студентов стало осуществляться только дистанционно, заставило преподавателей по-новому посмотреть на некоторые проблемы преподавания своих дисциплин. Среди таких дисциплин оказался и курс общей риторики, и курс иностранного языка. На первый план сразу вышли проблемы коммуникации,

взаимодействия преподавателей и студентов. Как построить обучение, какие каналы связи будут задействованы, что сделать в первую очередь. Среди инструментов общения со студентами-очниками «проверенным» являлся э-форум (термин А. Андреева). Преподаватель мог создавать несколько тематических форумов, соответствующих всем видам занятий и учебных тем, указанных в программе дисциплины.

Как показывает практика, применение форума, позволяющего участникам учебного процесса общаться в асинхронном режиме, методически обосновано для проведения дискуссий не только по изучаемым темам курса, но и по различным проблемам морально-этического и социально-экономического характера.

Использование новейших технологий обеспечивает неограниченный доступ к аутентичным материалам. Прочитать настоящее меню, выяснить, когда отходит поезд с вокзала Паддингтон, прочитать рецензию фильма в New York Times – с подобными заданиями Интернет может дополнить изучаемый курс и вывести изучение, например, иностранного языка в реальность, делая его более предметным и осмысленным в глазах студентов.

Однако при дистанционном обучении этот э-форум оказался малоэффективным, что вызвало необходимость создания другого вида – форума для первичного контакта (знакомства) студентов и преподавателя.

При адаптации любого речеведческого курса к дистанционному обучению перед преподавателем стоит несколько задач:

- посоветовать учебники, учебные материалы известных ученых;
- предложить студентам наиболее важные темы курса для усвоения;
- представить один или несколько вариантов изучения дисциплины;
- найти интересные задания, способствующие, по мнению преподавателя, развитию критического мышления, приобретению аналитических риторических умений;
- искать способы повышения мотивации студентов;
- выбрать формы обратной связи.

Конечно, преподаватель, приступающий к дистанционному обучению, сначала должен перестроиться сам. Он теперь скорее консультант для своих студентов, он должен быть мобилен, т.

к. учебные материалы необходимо обновлять постоянно. На первый план выходят вопросы, связанные с установлением доброй атмосферы сотрудничества со студентом (студент является активным субъектом в процессе обучения, он требует индивидуального подхода, индивидуального консультирования).

Мультимедийные технологии обеспечивают дифференцированный подход к обучению, соответствующий всем особенностям восприятия и учебным стилям студентов, но в то же самое время перед преподавателем и слушателями возникает много нерешенных методических задач. И одна из главных – это организация самостоятельной работы студентов при дистанционном обучении и приобщение студентов к единому ученическому сообществу. Эми Вудгейт, координатор проекта инициативы дистанционного образования и Моос в Университете Эдинбурга, соглашается: «Люди склонны думать, что онлайн-обучение чрезвычайно индивидуально и не сплывает

людей в сообщества. Оно имеет дистанционный аспект, и люди думают, что такое образование удаленное в прямом смысле слова...» [2].

Ответить на возникающие вопросы, а также понять преимущества и «узкие» моменты процесса он-лайн обучения – вот задача, которую ставит перед собой кафедра Гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала МЭСИ на 2013-2014 учебный год. А найдя ответы, постараться использовать современные технологии с наибольшей отдачей, дав возможность своим студентам открыть двери в мировое бизнес-сообщество.

Библиографический список

1. Овсянников, В.И. Дидактическая система дистанционного образования и ее нормативно-правовое обеспечение. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2006.
2. Libby Page Can virtual classrooms beat face-to-face interaction? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theguardian.com> (дата обращения 09.12.2013).

УДК 37.02

А. М. Ходырев

Неформальное образование: к постановке проблемы

В статье сформулирована проблема необходимости исследования неформального образования как одной из трех сфер образования. Автор убежден в высоком педагогическом потенциале неформального образования и считает перспективным научно-исследовательское осмысление ресурсов и практических путей его развития.

Ключевые слова: образование, инновации, неформальное образование, педагогический потенциал.

A. M. Hodirev

Informal education on the problem

In the article the problem of the need to explore non-formal education, as one of the three areas of education. The author is convinced in his high pedagogical potential of non-formal education and considers promising for understanding its resources and its practical development.

Keywords: education, innovation, informal education, pedagogical potential.

Современные педагогические исследования устремлены на поиск и определение новых подходов, концепций, теорий, которые бы способствовали выработке новой образовательной парадигмы. Проблемы образования сегодня часто связываются с жёсткой государственной стандартизацией, государственным заказом, ригидностью системы, и в этой связи ученые и практики часто поднимают вопросы формального и

неформального образования. Прежде всего, обратимся к вопросу о понимании сущности неформального образования.

Западноевропейские исследователи (в частности Р. Кларийс) выделяют три основные сферы образования: формальное образование (formal education); неформальное образование (non-formal education); информальное – неофициальное (informal education). В то же время отечественные ученые, например

В.В. Юдин, полагают, что такое выделение трех сфер образования не является верным. Информальное обучение нельзя считать ещё одной сферой образования, оно представляет собой сторону любого образовательного процесса, акцентирующую деятельность самого обучающегося. Иными словами информальное обучение может выступать отдельной стороной как формального, так и неформального образования.

	Formal education (Формальное)	Non-formal education (Неформальное)	Informal education (Неофициальное)
Намеренное	Да	Да	Да
Структурированное	Да	Да	Нет
Сертифицированное	Да	Нет	Нет

В настоящий момент, несмотря на многочисленные отечественные и зарубежные исследования, понятия «формальное образование», «неформальное образование», «информальное образование» недостаточно разграничены.

Как правило, в педагогических работах соответствующей научной проблематики мы найдем определения следующего характера: формальное образование предельно институализировано, бюрократизировано, разложено по курсам, формализовано по дипломам, сертификатам, в то время как неформальное образование предполагает образование за пределами формальных образовательных структур и видится, как правило, краткосрочным, добровольным, возникающим, только если для него есть предпосылки. Но эти определения не раскрывают в полной мере признаки формального и неформального образования. Можно ли считать дополнительное образование неформальным? Является ли внеурочная деятельность неформальным образованием? Таких вопросов в настоящий момент можно сформулировать достаточно много, это свидетельствует о том, что одной из задач теоретической педагогики есть задача определения сущности категорий «формальное образование» и «неформальное образование».

Данные категории могут быть определены через систему сущностных признаков. Скажем на сегодняшний день разработанные Советом Европы документы определяют следующие признаки неформального обучения, которое:

- по своему характеру добровольно;
- доступно для каждого;
- приобретается в разных местах и в различных ситуациях;
- представляет связанный с педагогическими целями процесс обучения;
- предлагает дополнение к другим составным частям обучения на протяжении всей жизни, в частности, к формальному образованию;
- предоставляет преимущество компетенциям, связанным с поведением и проявлением активного участия в повседневной жизни;
- опирается на опыт и действие и стремится к удовлетворению потребностей участников.

Безусловно, эти признаки должны быть соотнесены с отечественными образовательными реалиями и, возможно, дополнены или изменены.

Меморандум непрерывного образования ЕС представляет неформальное образование как особую форму образовательной деятельности субъектов, обычно не сопровождающуюся выдачей документа и осуществляемую в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером.

Другая проблема в отношении неформального образования лежит в плоскости определения его значения для государства, общества, отдельно взятого человека.

По мнению А.В. Золотаревой, неформальному образованию может быть присуща высокая эффективность, которая обусловлена:

- 1) высокой степенью мотивации, так как побудительные причины к продолжению обучения коренятся не столько во внешних принудительных условиях, сколько во внутренних импульсах человеческой личности, которыми могут быть, естественно, интериоризированные, осмысленные, прочувствованные внешние факторы;
- 2) целенаправленностью, гибкостью учебной деятельности самого обучающегося, основанной, прежде всего, на самостоятельном учении;
- 3) гибкостью, необходимой для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей обучающихся, посредством использования аудио, видео, средств печатной продукции и т.п. в качестве вариативных форм связи с обучающимися.

Неформальное образование является не альтернативой формальному, а его дополнением. Неформальное и формальное образование представляют собой составные части непрерывного образования, причем каждое из них направлено на достижение своих собственных целей и результатов.

Таким образом, неформальное образование обладает важным педагогическим потенциалом, использование и реализация которого могут быть важны как для государства и общества в целом, так и для отдельной личности. Неформальное образование рассматривается в современной государственной политике в контексте инновационного сценария развития российского образования. Оно способно повышать эффективность образования, что обусловлено: высокой степенью мотивации обучающихся к

образованию, выбранному по собственной инициативе; целенаправленностью их учебной деятельности, основанной, прежде всего, на самостоятельном учении; гибкостью, необходимой для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей; свободой отношений и комфортной образовательной атмосферой; связью с практикой и др.

Библиографический список

1. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–10.
2. Федеральный закон № ФЗ-273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»

УДК 37.03

Ю. В. Яковлева

Возможности педагогических дисциплин для развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов

В статье рассматривается проблема развития эмоциональной устойчивости как одного из аспектов профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, профессиональное педагогическое образование, высшая школа.

Ju. V. Jakovleva

Possibilities of pedagogical disciplines for development of future teachers' emotional stability

In the article the problem of formation of emotional stability as one of the aspects of professional training of students of pedagogical higher education institutions is regarded.

Keywords: emotional stability, professional pedagogical education, higher school, school conflicts.

Проблема сохранения психологического здоровья педагогов становится особенно актуальной в современных условиях. По мнению социологов и психологов, педагогическую деятельность следует относить к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Исследования последних лет показывают, что 85% учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса. Это является причиной неврозов (по официальным данным ими страдают около 70% учителей), а также различных соматических заболеваний, прежде всего сердечно-сосудистой системы. Комфортное состояние в школе испытывают лишь 15,7% учителей [2].

Одной из причин, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья учителей, является неумение устанавливать эффективное взаимодействие с учащимися. Современная школа требует от учителя уравновешенности, большой выдержки. Высокое чувство любви к своим воспитанникам должно сочетаться с достаточно высоким уровнем самообладания, умением управлять своими эмоциями.

В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной устойчивости педагогов еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Термин «эмоциональная устойчивость»

имеет большое количество толкований:

– интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке (П.Б. Зильберман);

– интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович);

– отчетливое доминирование положительных эмоций (А.Е. Ольшанникова);

– способность личности поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса.

В научной литературе встречается описание различных моделей развития эмоциональной устойчивости и в соответствии с этим называются разные структурные элементы. В одних случаях к ним относят пять подструктур: психофизиологическую (субстратом психической деятельности); эмоционально-волевою (процессы саморегуляции личности); адаптивную (личностный адаптационный потенциал); когнитивно-рефлексивную (оценка собственных состояний, чувств, переживаний, анализ этих состояний и формулирование соответствующих выводов); социально-перцептивную (психологическая проницательность и ее составляющие) (К.В. Пилипенко) [3].

В исследовании Т.А. Савиной отмечается, что основными детерминантами эмоциональной устойчивости педагога выступают профессиональная компетентность, коммуникативность, стрессоустойчивость, отсутствие выраженной профессиональной деформации и эмоционального выгорания [4].

Имеется и еще одна точка зрения, согласно которой компонентами эмоциональной устойчивости являются:

а) правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений (в этом плане эмоциональная устойчивость связана с таким

психологическими процессами как внимание, мышление);

б) последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей (связь эмоциональной устойчивости с мышлением);

в) поведенческие реакции – точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость речи, ее грамматический строй (связь с моторной памятью);

г) изменения во внешнем виде – выражение лица, взгляд, мимика пантомимика, тремор конечностей и т.д. [1].

Так как эмоциональная устойчивость человека может развиваться и стихийно и целенаправленно, то несомненный интерес, когда речь идет о будущих педагогах, будет представлять второй процесс, которому в настоящий момент в практике уделяется недостаточное внимание.

Анализ образовательных программ по подготовке учителей в высших учебных заведениях свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы по данному направлению. Отдельные аспекты рассматриваются в рамках изучения базовой дисциплины «Педагогика». Подробное изучение таких тем как «Сущность воспитания, его закономерности и принципы», «Коллектив как объект и субъект воспитания», «Технология организации педагогического взаимодействия», «Технология реализации методов и приемов воспитания. Формы воспитания», «Анализ педагогической деятельности», «Технологии целеполагания», «Технологии планирования», «Технология решения педагогической проблемы», «Технология организация деятельности в коллективе», «Дискуссия в педагогическом процессе», «Педагогика межнационального общения», «Организация взаимодействия педагогов и семьи» и др. могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости на основе осознания важности установления эффективного взаимодействия с учащимися и их родителями.

Однако наблюдения методистов, а также педагогов, ответственных за проведение педагогической практики в школах, указывают на то, что рассмотрение вышеуказанных тем не всегда является достаточным для успешной подготовки студентов к профессиональной деятельности. Таким образом, возникает

необходимость углубленного изучения тем, способствующих развитию эмоциональной устойчивости у будущих педагогов.

Исходя из этого, мы разработали дисциплину «Развитие эмоциональной устойчивости», которая предполагает использование часов вариативной части федерального государственного образовательного стандарта и организуется в форме спецкурса по выбору. В его рамках предусмотрено знакомство студентов с такими темами, как «Профессиональное самопознание педагога», «Решение конфликтных педагогических ситуаций», «Эмоциональная культура педагога», «Культура педагогического общения», «Способы ситуативной саморегуляции во время пребывания в напряженной ситуации».

Дисциплина построена таким образом, что теоретические материалы, на котором базируется курс, уже изучен студентами в рамках учебных предметов «Психология» и «Педагогика». Практикумы, проводимые в форме тренингов, предполагают актуализацию ранее полученных знаний, а также развитие на их основе эмоциональной устойчивости. Во время занятий студенты проводят самодиагностику компонентов эмоциональной устойчивости, выполняют упражнения, направленные на их развитие.

Студенты самостоятельно изучают вопросы, касающиеся развития эмоциональной устойчивости, проводят диагностику развития качеств, необходимых для эффективного педагогического взаимодействия, осуществляют индивидуальный выбор/подбор способов саморегуляции эмоционального состояния, выполняют творческие задания, связанные с решением проблемных ситуаций, со сравнительным анализом стратегий и тактики поведения в конфликтных ситуациях; проводят дискуссии, ролевые и социально ориентирующие игры, способствующие определению условий и возможностей для осуществления взаимодействия на основе договоренности и партнерства.

Для оптимизации работы в рамках данного

курса нами подготовлена рабочая тетрадь для студентов, которая после завершения изучения курса может использоваться как памятка по управлению своими эмоциями, а также методические рекомендации по проведению занятий для преподавателей.

Итак, принимая эмоциональную устойчивость за один из основных аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов, приходим к выводу о необходимости разработки целостной системы педагогической деятельности студентов, позволяющей последовательно формировать готовность к действию в напряженной профессиональной ситуации, целенаправленно развивать способность к продуктивному функционированию, которое необходимо для эффективного педагогически корректного, толерантного взаимодействия с учащимися, преодолению излишнего эмоционального возбуждения.

Библиографический список

1. Дьяченко, М.И., Пономаренко, В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. – 1990. - № 1. – С. 106–113.
2. Малашкина, Е.С. Психологическое отношение учителя к профессиональной деятельности // Прикладная психология. – 2002. – № 2. – С. 79–83.
3. Пилипенко, К.В. Психологические особенности подструктур и профессионально важных характеристик эмоциональной устойчивости студентов – будущих практических психологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4864-psihologichni-osoblivosti-pidstruktur-ta-profesijno-vazhlih-harakteristik-emotsijnoyi-stijkosti-studentiv-majbutnih-praktichnih-psihologiv.html>
4. Савина, Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога : автореф. дис... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-emotsionalnoy-ustoychivosti-buduschego-pedagoga>

Секция 5. Развитие гражданской идентичности детей и юношества в образовательном пространстве

УДК 378

Т. В. Бугайчук

Психосемантическое исследование гражданской идентичности современной молодежи

В статье представлено психосемантическое исследование гражданской идентичности, которое проводилось на студенческой молодежи Ярославской области. Данное исследование раскрывает специфику гражданской идентичности нарождающегося Гражданина новой России, уровень развития его гражданского самосознания.

Ключевые слова: гражданская идентичность, молодежь, идентичность, психосемантика.

T. V. Bugaychuk

Psychosemantic study of civil identity of modern youth

This paper presents a study Psychosemantic civil identity that provodilost on student youth Yaroslavl region. This study reveals the identity of the nascent civil specificity Citizen new Russia, the level of development of its civil consciousness.

Keywords: civil identity, youth, identity, psychosemantics.

Категория идентичности оформилась в качестве важнейшей в рамках осмысления современных социокультурных процессов. Однако, несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований, она до сих пор является одной из самых сложных и теоретически многозначных. В зависимости от того, в какой области человеческого знания используется термин «идентичность», он приобретает свое значение и смысл.

В отечественной литературе анализу основных наработанных к сегодняшнему дню теоретических представлений об идентичности посвящены работы Г.М. Андреевой, Н.В. Антоновой, Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Т.В. Мищенко, Ю.П. Поваренкова, Е.Т. Соколовой, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер и др. В настоящее время идентичность российскими психологами понимается как сложный феномен, тесно взаимосвязанный с такими процессами как самосознание, самоопределение, самоактуализация, персонализация и др., идентификация рассматривается как важный механизм, опосредствующий развитие личности в онтогенезе.

Более подробно рассмотрим понятие «гражданская идентичность».

Несомненно, важнейшим условием развития России является формирование гражданской идентичности посредством эффективного

взаимодействия активного гражданского общества и сильного демократического государства. Процесс становления таких отношений – дело долгое и сложное. Проблема идентичности россиян наиболее часто поднимается в научных публикациях в связи с тем, что при анализе происходящих в современной России процессов констатируется кризис идентичности как важнейшее следствие распада прежней государственности и источник психологического дискомфорта значительной части населения. Существование этой проблемы признается как российскими, так и зарубежными исследователями, специализирующимися в различных областях знаний.

Современные подходы к формированию гражданской идентичности молодежи могут быть сведены к трем основным:

– социально-политический, акцентирующий предмет идентичности: концепты гражданского общества, гражданства и гражданственности, гражданской (политической) нации, правового государства, предлагаются в качестве основы для формирования искомым черт личности обучающихся;

– психолого-педагогический (с вариантами: социально-психологический, социально-педагогический, индивидуально-психологический, психолого-манипулятивный и т.п.), акцентирующий идентификационные процедуры, а также методы, средства, формы,

психолого-педагогического воздействия для эффективного проведения данных процедур с целью формирования искомых черт личности обучающихся;

– социокультурный, с акцентом на поликультурности, мультилингвальности, толерантности, определяющий основным предметом взаимодействия педагогов и воспитанников не столько самое формирование гражданской идентичности, сколько деятельность по формированию качеств личности, способствующих самостоятельному приобретению обучающимися именно гражданской идентичности, как закономерному итогу их идентификации как «людей земли», членов той или иной этно-социо-культурной общности, конфессии, принадлежности к государству.

Гражданская идентичность представляет собой результат личностного самоопределения на основе свободного выбора и выступает как осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющая определенный личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор.

Гражданскую идентичность целесообразно рассматривать как осознанный процесс соотносительности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. В настоящее время гражданская идентичность справедливо рассматривается в науке в первую очередь как фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и поведении граждан выступает как залог политической и духовной консолидации, а также единства общества. Вот почему важно способствовать решению проблемы развития гражданской идентичности студенческой молодежи, выявлять эффективные технологии развития гражданской идентичности в образовательном пространстве вуза, повышать профессиональную компетенцию преподавателей высшей школы в области развития гражданской идентичности студенческой молодежи.

Какова же специфика гражданской идентичности нарождающегося Гражданина Новой России? С целью ответа на этот вопрос в Ярославской области в 2013 году нами было проведено эмпирическое исследование участников проекта Молодежная общественная палата Ярославской области – студентов разных вузов Ярославля, занимающихся общественной деятельностью и работой с молодежью и подростками. В исследовании участвовали 28 человек, из них 12 девушек и 16 юношей в возрасте от 17 до 27 лет.

При изучении гражданской идентичности использовалась авторская психосемантическая методика, разработанная на основе методики В.Ф. Петренко методика «множественной идентификации», при помощи которой проводятся сопоставление ролевых позиций и выявление стоящих за ними идентификаций через описание характерных показателей гражданской идентичности.

Апробация разработанной методики проводилась на материале выборки студентов педагогического вуза, для которых было представлены 24 возможные характеристики гражданской идентичности, выделенной на основе анализа литературы:

1. готовность участвовать в общественно-политической жизни страны;
2. желание участвовать в общественно-политической жизни страны;
3. знание законов;
4. знание о народах и этнических группах России;
5. знание основных исторических событий, влияющих на развитие государства и общества;
6. любовь к природе родного края;
7. межэтническая толерантность;
8. наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям;
9. нетерпимость к антиобщественным действиям и готовность противостоять им;
10. ответственность за собственные действия;
11. патриотизм;
12. признание права каждого человека на свободный и ответственный выбор;
13. признание целостности России;
14. принятие и уважение законов общества;
15. принятие ответственности за судьбу своей страны;
16. принятие ценности другой личности;
17. уважение к истории своей страны;

18. уважение к культуре народов России;
19. уважение ценности семьи;
20. умение вести равноправный диалог на основе взаимного уважения;
21. умение использовать законы на практике;
22. чувство принадлежности к мировому сообществу;
23. чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу;
24. чувство принадлежности к своему этносу.

Характеристики выделялись с учетом их типичности для сопоставляемых культур и естественности для исследуемой социальной группы.

Испытуемые оценивали вероятность каждого поступка по шестибальной шкале – от 0 до 5, где 0 – отсутствие ориентации на данное качество, а 5 – максимальная выраженность ориентации на данное качество.

Оценка производилась с восьми ролевых позиций:

1. Студент;
2. Идеал гражданина с моей точки зрения;
3. Типичный гражданин;
4. Студент как гражданин сейчас;
5. Студент как гражданин через 10 лет;
6. Преподаватель;
7. Я как гражданин сейчас;
8. Я как гражданин через 10 лет.

Формой обработки данных и одновременно формой их представления явилось построение субъективных семантических пространств с использованием факторного анализа.

Подобные психосемантические техники обладают большей, чем описание человека с помощью перечня его качеств, степенью проективности, так как каждый человек домысливает возможные мотивы поступков исходя из собственных установок и ценностей.

На основе результатов психосемантического исследования гражданской идентичности студенческой молодежи можно утверждать следующее: в представлении молодых активистов современный типичный человек, гражданин РФ далек от идеального Гражданина, причем все участники выборки показали высокую значимость отличий их представлений об идеальном гражданине в сравнении с типичным (Рис. 1).

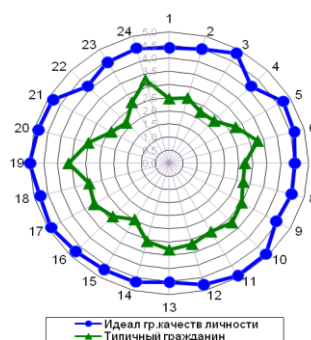


Рисунок 1. Соотношение представлений молодых активистов об идеальном гражданине и типичном гражданине РФ

По их мнению, их собственная гражданская активность выше, чем у большинства граждан РФ (вероятно, это связано с их общественной деятельностью в муниципальных образованиях возможно, это связано с общественной деятельностью и участием в различных социальных проектах).

В их представлении (Рис.2), современному молодому человеку далеко до идеального Гражданина, хотя сами себя они позиционируют как приближенных к идеалу Гражданина.

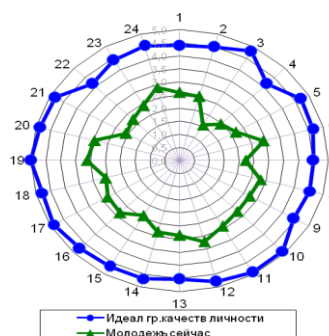


Рисунок 2. Соотношение представлений молодых активистов об идеальном гражданине и молодежи сейчас

Таким образом, суммируя результаты исследований гражданской идентичности, хотелось бы отметить, что молодые активисты показывают высокий уровень представлений о себе как об идеальном Гражданине РФ (Рис.3), что является одним из показателей сформированности гражданской идентичности. Но вместе с тем, при ответе на вопросы, связанные с оценкой других людей, они проявляют очень индивидуалистическую, ориентированную только на себя позицию, критикуют других граждан, принижают их гражданское достоинство, что противоречит понятию гражданской идентичности в целом.

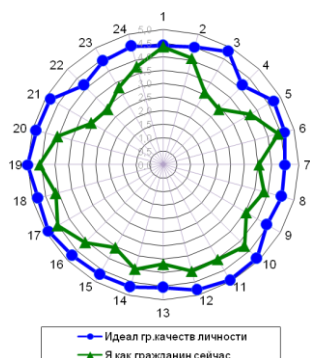


Рисунок 3. Соотношение представлений молодых активистов о себе как гражданине сейчас и идеальном гражданине

Диаграмма 4 представляет характеристику гражданской идентичности молодежи как социальной группы сейчас и через 10 лет, как ее видят активисты молодежного движения Ярославской области (Рис.4). Становится очевидным, что наши активисты себя видят близкими к идеалу Гражданина, а остальной молодежи отказывают в развитии гражданского потенциала и в продвижении вперед в целом. То есть значимых изменений, по их мнению, не произойдет. На что же тогда будет направлена их активная общественная деятельность, если нет веры в то, что могут произойти значимые изменения в гражданской позиции Российской молодежи. Вероятно, как уже было отмечено, только на достижение собственного успеха. Будут ли молодые активисты работать с подрастающим поколением с полной отдачей, уже заранее предполагая, бесперспективность своей работы для общества?

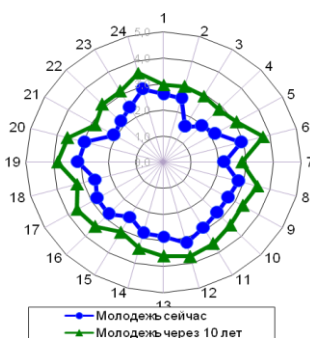


Рисунок 4. Соотношение представлений молодых активистов о молодежи сейчас и молодежи через 10 лет

При этом активисты осознают, что современной молодежи далеко до идеального гражданина РФ по все показателям, на рисунке очевидны значимые отличия между обобщенными характеристиками «молодежь сейчас» и «идеальный Гражданин» (Рис.5).

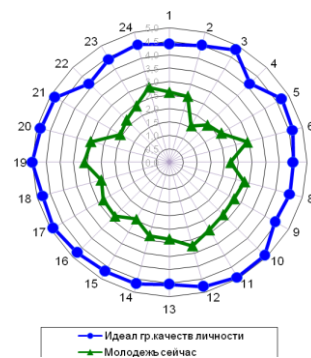


Рисунок 5. Соотношение представлений молодых активистов о молодежи сейчас и идеальном гражданине РФ

Итак, результаты проведенного эмпирического исследования уровня социально-психологической активности общественно активной молодежи и их гражданской идентичности мало утешительны. Выяснилось, что потенциал социально-психологической активности у испытуемых, несомненно, высок. Но для эффективного использования данного потенциала ярославской молодежи в интересах создания гражданского общества, прежде всего, необходимо формирование гражданской идентичности и гражданской позиции личности, поскольку при всех лидерских качествах и организаторских способностях только мотивация «жить и работать на благо семьи, общества и государства» присуща истинному Гражданину. Современная молодежь, даже социально активная, далека от этого, что подчеркивает крайнюю значимость рассматриваемой проблемы и прямо ставит вопрос о необходимости разработки технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, а главное – о создании адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи на научной основе.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Тарханова, И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере ярославской области) // Youth World Politic. – 2013. – № 1. – С. 81–85.
2. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области // Ярославской педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 143–150.
3. Доссэ, Т.Г., Бугайчук, Т.В. Идентичность как объект исследования социальных наук //

Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №3. – Том III (Психолого-педагогические науки).
4. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Молодежь как носитель гражданственности и ее роль в современной России // Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. – 2013. – № 8-4 (15). – С. 49–54.
5. Коряковцева, О.А., Давыдов, А.В. Опыт формирования гражданской и политической идентичности молодежи: современный взгляд // Ярославский педагогический вестник. – 2013 – № 2 – Том I (Гуманитарные науки). – С. 97–100.
6. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 7–9.
7. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.
8. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов

педагогического вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Ярославль, 2005.
9. Новиков, М.В., Ракитина, О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №4 (65). – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 143–150.
10. Тарханова, И.Ю. Изменение профессиональной роли социального педагога в условиях модернизации российского образования // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №5. – Том II (Психолого-педагогические науки). – Специальный выпуск. – С. 131–134.
11. Юферова, М.А., Трушина, М.А. Психологические особенности восприятия педагогами современных инноваций в образовании // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2011. – С. 205–216.

УДК 37.017.4

М. Е. Жихаревич

Формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях модернизации российского образования

Проблемы, стоящие перед современным российским обществом, определяют возрастание актуальности формирования гражданских качеств личности обучающихся в образовательном процессе. В статье анализируются теоретические подходы и опыт повышения квалификации педагогов Псковской области по формированию гражданской идентичности школьников и обосновываются главные задачи развития гражданской составляющей российского образования в условиях его модернизации.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданская идентичность, ценности, духовно-нравственное развитие, толерантность, противодействие ксенофобии и коррупции.

М. Е. Zhikharevich

The formation of learners' civil identity under modernization of Russian education systematic

The problems of contemporary Russian society determine account for the increasing topicality of the issue of the learners' civil identity, and the formation of the person's civic competencies in the educational process. This paper analyzes theoretical approaches to development of the civil identity of schoolchildren, as well as the relevant practical experience of Pskov teachers and educational specialists. It concludes with an outline of the main tasks of the development of civil education under conditions of modernization of the Russian educational system.

Key words: civic education, civil identity, values, tolerance, xenophobia and corruption counteraction.

© Жихаревич М.Е., 2014

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы определяется масштабами задач, стоящих перед российским образованием в период его модернизации. Как отмечено в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, к настоящему и будущему своей страны [2; 5]. Указанная задача предполагает активизацию деятельности по формированию гражданской идентичности в образовательном процессе, которую (применительно к России) мы понимаем как чувство принадлежности индивида к своей стране, осознание себя гражданином России. На протяжении последних двадцати лет задача формирования гражданской идентичности школьников решается в русле гражданского образования, акценты которого варьируются по мере изменения ситуации в стране и осознания субъектами данного направления образовательной деятельности происходящих изменений.

Поэтому цель настоящей работы мы определяем как осмысление опыта деятельности по формированию гражданской идентичности обучающихся в Псковской области и обоснование своего понимания основных задач развития гражданско-патриотической составляющей российского образования в условиях его модернизации. Отметим также, что основное содержание упомянутого опыта отражено в теоретической и практической деятельности Центра гражданского образования Псковского областного института повышения квалификации работников образования. Реализация поставленной в настоящей статье цели позволила сделать ряд выводов относительно перспектив развития гражданского образования в современных условиях, которые отличаются определенной новизной и будут изложены ниже. Отметим, что Центр гражданского образования ПОИПКРО включился в деятельность по формированию гражданской идентичности школьников еще в 90-е годы прошлого века и приложил немало усилий для создания собственной теоретико-

методологической базы, которая была представлена в публикациях и выступлениях на конференциях различного уровня как в России, так и за рубежом, а также апробировано в практике повышения квалификации педагогов в области гражданского образования и в ходе реализации различных российских и международных проектов. Предлагая собственные методологические подходы, такие, как постановка гражданского образования в контекст философии образования, концепцию взаимной адаптации ценностей демократии и отечественной культуры, поиск исторических оснований гражданского воспитания в России в целом и в Псковском регионе, в частности, определение возможностей учебного процесса в реализации ценностных аспектов гражданского образования и др., мы использовали в своей деятельности достижения коллег, работающих в данном направлении. Это работы Т.В. Болотиной, О.С. Газмана, Б.С. Гершунского, О.В. Лебедевой, С.А. Морозовой, Н.В. Наливайко, А.М. Новикова, Е.А. Певцовой, П.П. Симоненко, И.Ю. Синельникова, Я.В. Соколова, И.В. Суколенова, Г.Н. Филонова, Н.В. Шелгунова, М.А. Шкробовой, Н.И. Элиасберг и других авторов. Стоит упомянуть и обращение к таким традиционным методам теоретических исследований, как диалектический и исторический подходы, сравнительный анализ, изучение научной и методической литературы.

Суть нашего подхода к гражданскому образованию изложена в ряде публикаций, наиболее концентрированно она представлена в соответствующем разделе коллективной монографии «В поисках гражданского общества», изданной в Великом Новгороде в 2008 г. [3]. Существует мировая практика гражданского образования. Его национальные особенности, степень актуальности и содержательные аспекты связаны с различиями исторического развития разных стран и проблемами, стоящими перед ними на современном этапе. Интерес к проблемам гражданского образования в современной России во многом обусловлен содержанием переживаемого ею исторического этапа становления суверенного и конкурентоспособного, демократического, правового государства с развитыми формами контроля общества над властью, что

предполагает формирование гражданского общества и, соответственно, гражданское образование

В философском смысле гражданское образование есть:

- а) вхождение человека в мир общественных отношений, политики и права;
- б) освоение ценностей, смыслов и механизмов функционирования гражданского общества, политической и правовой систем;
- в) обретение собственного образа *гражданина*;
- г) становление духовно-нравственных качеств личности, составляющих содержание *гражданственности*.

С точки зрения педагогики, под гражданским образованием понимается процесс передачи учащимся специальных знаний, формирования у них умений и навыков, служащих цели усвоения ими позитивного социального опыта, и развития базовых социальных компетентностей. В практическом плане мы понимаем под гражданским образованием образовательную, воспитательную, управленческую и иные виды деятельности, направленные на формирование *гражданина*, способного, и желающего жить в России в условиях гражданского общества и правового государства. Речь идет о сознательной личности, сочетающей свободное критическое мышление и автономию с законопослушанием и принятием общественных институтов. Отсюда вытекают и задачи гражданского образования. Таковыми являются:

- 1) распространение среди учителей, преподавателей вузов и администраторов образования гражданских ценностей, приобщение к соответствующим методам образовательной деятельности, повышение их политической и правовой культуры;
- 2) освоение школьниками и студентами гражданско-правовых знаний и ценностей как составной части общей культуры;
- 3) выработка установок правового поведения и овладение их нравственным смыслом;
- 4) формирование демократических потребностей учащейся молодежи в условиях демократизации жизни образовательных учреждений.

К наукам, составляющим предметную (содержательную) область гражданского образования, относятся: история, политология, культурология, социология, правоведение, экономика, этика, педагогика, психология.

Указанные науки в той или иной степени реализуются в учебных планах в виде образовательных областей и соответствующих учебных дисциплин, полностью представленных в стандартах высшего профессионального образования. В общеобразовательной школе к ним относятся история, социальные дисциплины (обществознание), краеведение. Можно привести и перечень ключевых понятий, которые учащийся (школьник и студент) должен усвоить в рамках гражданского образования. Человек, личность, индивид, общество, цивилизация, культура, духовность, гуманизм, гражданин, гражданское общество, политика, власть, государство, суверенитет, право, политическая и правовая культура, конституция, закон, правовое государство, свобода, воля, ответственность, мораль, ценности и нормы морали, добро и зло, ментальность, патриотизм, этнос, нация, национальная культура, толерантность, ксенофобия, семья, социальные группы, социальная справедливость, идеология, прогресс и др.

Следует особо отметить, что процесс передачи знаний, охватывающих круг приведенных понятий, не может быть сведен к простой передаче фактической информации. Он должен быть ориентирован на формирование демократических потребностей, а, следовательно, актуализирован, дополнен изучением и освоением механизмов и процедур, определяющих поведение сознательного гражданина демократического общества. Такого рода актуализация, на наш взгляд, вполне вписывается в компетентностный подход, который представлен в стратегии модернизации российского образования.

В структуру гражданского образования входит также преподавание отдельных тем в дисциплинах, выходящих за рамки гражданско-правового цикла. Важную роль играет формирование качеств и умений, способствующих гражданскому поведению, в процессе изучения естественнонаучных дисциплин (прежде всего, критическое мышление). Таким образом, гражданское образование предполагает *междисциплинарный*, а в перспективе – *интегративный* подход.

Процесс гражданского образования является непрерывным и продолжается в системе высшего профессионального образования. Гражданское образование является обязательной

составляющей подготовки специалиста. Это обусловлено тем, что в период обучения в вузе продолжается становление гражданской позиции. Перед высшим учебным заведением стоит задача подготовить не только высококвалифицированного специалиста, но и ответственного гражданина, имеющего собственное мнение, умеющего принимать взвешенные решения, отвечающего за свой выбор, готового работать для себя и для страны, то есть обладающего гражданской компетентностью.

Компетентность – это специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, это существование знаний и умений в виде социальных практик [1]. Компетентность проявляется в деятельности, поэтому гражданская компетентность предполагает определенную жизненную позицию и не может быть реализована вне системы ценностных ориентиров.

Особое значение для формирования гражданина имеет освоение ценностей демократического общества, что предполагает анализ *ценностных аспектов* гражданского образования, системы ценностей, которая должна лежать в основе гражданского образования. В 90-е гг. прошлого века в отечественной научной и публицистической литературе широкое распространение получила точка зрения, согласно которой система ценностей русской культуры (в том числе, политической и правовой) несовместима с ценностями современной демократии. Речь шла о том, что ценностные ориентации россиян имеют истоки в культуре и ментальности, сложившихся на всем протяжении российской истории, включая советское время. Они отличаются от системы демократических ценностей, возникших и утвердившихся на определенном этапе развития западной цивилизации. Говорилось и о существенном отличии в понимании культуры в России и на Западе, о том, что корни российских проблем в значительной степени обусловлены культурой, и идеология реформирования страны должна это обстоятельство учитывать. Подчеркивалось, что социокультурная дистанция связана с различиями в историческом опыте народов, а также с таким отличием, как соотношение формально-логического и образного мышления.

Эти отличия обуславливают разные системы культурных ценностей и соответствующих им норм, традиций и обычаев, в том числе, политических и правовых. Культурные ценности и нормы играют в обществе стабилизирующую роль. В России сложилась традиция, в русле которой к содержанию культуры относят, главным образом, продукты образного, художественного мышления. Общепринятое в мире понятие «культура» включает в себя долговременные и устойчивые характеристики больших социальных групп. Речь идет о широком явлении, определяющем жизнь каждого человека и всего общества. Это и народные традиции, и нормы этики и морали, нормы права и социальных отношений, политическая и экологическая культура, – вот далеко не все составляющие этого явления. Культура – это итог цивилизации и, одновременно, ее фундамент. Без перенесения акцентов в сферу формально-логического, абстрактного мышления модернизация России представляется весьма проблематичной.

Художественная культура мало влияет на повседневную жизнь народа, а процесс реформирования общества требует изменения структур повседневности. Подчеркивалась большая роль, которую играет ментальность народа. Широко цитировались произведения русских философов и политических мыслителей (Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, М.О. Гершензона, Л.П. Карсавина, Н.О. Лосского, П.Б. Струве, Л.Н. Тихомирова, Г.П. Федотова и др.), в которых анализируется ряд существенных характеристик российской ментальности и национального характера, а также их влияние на восприятие процесса реформ [5].

Обращалось внимание на такие черты, как повышенная зависимость от лидеров, потребность быть ведомыми, культ личности, вождистская, авторитарная, популистская, харизматическая психология, потребность в опоре на власть и руководство, этатизм и патернализм. При этом подчеркивалось, что регулятором и инициатором общественных установлений и перемен в России всегда было государство. В качестве следствия такого положения вещей отмечалась пассивность и иммобилизм, ограниченность сферы публичной политики. Среди особенностей российской ментальности выделялся ее антирыночный,

антикапиталистический характер, эгалитаризм и антииндивидуализм.

Отмечались также такие черты, как доверчивость, склонность к поиску социальной справедливости, к самоанализу и рефлексии, гипертрофированная терпеливость. Вышеупомянутые авторы указывают также на особую роль морали и идеологии, склонность к поиску смысла жизни, недостаточное чувство действительности и т.п.

Сама по себе изложенная позиция авторов 90-х гг. (сформировавшаяся как реакция на неудачи и ошибки реформ того времени) вместе с апелляцией к взглядам выдающихся русских мыслителей прошлого представляется во многом справедливой, но не исчерпывающей. Да, в 90-е гг. идеи демократии заимствовались извне, что привело к известной догматизации ее характеристик, односторонней оценке российского исторического опыта и отрицательно сказалось на реальных политических процессах. Между тем, обращение к российской истории, к русской культуре и ее региональным составляющим дает богатый материал для размышлений.

Известно, что в XVII-XX веках многие народы прошли путь, отделяющий современное индустриальное общество от традиционного. В XX-м веке специфическая форма ответов российской цивилизации на вызовы западных демократий привела к насильственному характеру процесса неизбежной модернизации. Проводимые в посткоммунистической России реформы также не привели к желаемым результатам. Очевидная несостоятельность «старого» экономикоцентризма не смогла остановить его новую модификацию. На уровне социума воспроизводится противоречие между исторически сложившимися формами жизни и вносимым извне порядком. Это обстоятельство актуализирует проблему региональной политической культуры и местного самоуправления как условия жизнеобеспечения в контексте проводимых реформ.

В традиционном русском обществе субъектами самоуправления были естественно сложившиеся внутренние структуры этноса: разнообразные и разноуровневые общины и объединения, сельские и городские.

Особый интерес представляет опыт средневекового Пскова, который в XII веке в результате изменения статуса взаимоотношений

с Новгородом стал самоуправляемым. Политическая система Пскова XIV-XV веков представляла собой сочетание властных структур и общинного самоуправления на всех управленческих уровнях. Высшим органом самоуправления было вече, организованное собрание городской политической элиты, способное к обсуждению важных вопросов и принятию компетентных решений. Ему подчинялись вечевые собрания городских концов, улиц, пригородов. Общинные самоуправляемые структуры «Господина Пскова» были дуалистичны по своей природе. Они содержали потенциальные возможности саморазвития, как в сторону тупика боярской олигархии, так и в направлении предпосылок формирования гражданского общества, что свидетельствует о наличии демократического начала в традиционной русской политической культуре. В ходе формирования единого национального государства обе возможности были утрачены. Попытка реставрации или введения самоуправленческих начал предпринимались как снизу, в ходе народных восстаний XVII века, так и сверху, в ходе реформаторских усилий А.Л. Ордын-Нащокина, Петра I, Екатерины II, Александра II. Земская и городская реформы 1860-1870-х годов восстановили региональную систему самоуправления в полном объеме. В ходе социалистического эксперимента она была разрушена сверху.

Реформы, опирающиеся на традиции, предоставляют исторический шанс создания эффективной и устойчивой демократии, формирования гражданского общества в России и ее регионах. Именно на этом пути существует возможность преодоления возможности преодоления авторитарных доминант политической культуры, укоренения демократических ценностей и процедур в структурах повседневности. Нельзя сбрасывать со счетов и такие традиционные для русской культуры ценности, как патриотизм, справедливость, способность признать приоритет общего над личным и вытекающая из него идея служения, милосердие, способность к сопереживанию, терпимость к другим культурам и народам, приоритет духовно-нравственных ценностей над материально-прагматическими. Эти ценности могут быть сопоставлены с ценностями западной цивилизации, к которым

относятся гуманизм и антропоцентризм, индивидуальная свобода, права человека, свобода совести, уважение к собственности, материальное благополучие. Необходимость взаимной адаптации ценностей продиктована обострением глобальных проблем человечества, перспективами его выживания и развития. Речь идет о том, что в глобальном аспекте должны быть востребованы не только ценности западной цивилизации, но и ценности русской культуры и культур других народов и регионов. В новой системе ценностей приоритетами должны стать устойчивое развитие, здоровый образ жизни, сохранение окружающей среды, здоровье и достоинство личности, интеллект и природная одаренность, профессионализм и образованность, компромисс и социальное партнёрство, честность и обязательность, взаимное доверие, толерантность и плюрализм, законопослушность и др. Это обстоятельство необходимо учитывать при целеполагании и определении задач, средств, форм и методов гражданского образования в нашей стране. Цель гражданского образования недостаточно определить как воспитание у молодежи развитого правосознания и политической культуры. В самой постановке цели необходимо указать, что это возможно лишь на основе взаимной адаптации ценностей демократии и отечественной культуры с учетом региональных особенностей и традиций народного самоуправления.

Бесспорно, что ценностные суждения не должны излагаться в декларативной форме. Однако проблема не сводится к процессу преподавания. Обрести *собственный образ гражданина* можно лишь тогда, когда в повседневной реальности востребовано гражданское поведение и умение пользоваться демократическими процедурами. Речь идет о демократизации жизни образовательных учреждений. Опыт показывает, что эффективными направлениями демократизации являются создание правового пространства образовательного учреждения, деятельность органов самоуправления внутри него, различные формы внеучебной работы, деятельность по реализации социальных проектов, вовлечение в гражданское образование родителей как полноправных участников образовательного процесса и т.п. Только так могут быть актуализированы гражданские знания и

сформированы навыки овладения демократическими процедурами (умение ответственно пользоваться своими правами и защищать их); способность к критическому мышлению; навыки активного политического участия в общественно приемлемых формах; умение исполнять свои гражданские обязанности. Вышеотмеченные знания, ценности и умения, ключевые компетентности гражданского образования призваны способствовать пробуждению и становлению качеств, составляющих содержание *гражданственности*. Будучи духовной составляющей гражданского образования, *гражданственность* связана с *идеалами*. Таковыми, на наш взгляд, являются:

– построение в России гражданского общества и правового демократического государства с рыночной экономикой и развитой гуманитарной культурой, в которой лучшие национальные ценности и традиции сочетались бы с ценностями и достижениями мировой цивилизации;

– формирование гражданина – автономного и сознающего себя таковым члена общества, обладающего комплексом неотчуждаемых прав и свобод и ответственного перед обществом за свои действия; освоившего достижения мировой и отечественной культуры, патриота, сохраняющего уважительное отношение к другим странам, культурам и народам.

Обратим внимание на еще один важнейший аспект гражданского образования. Его эффективность связана не только с изменениями внутри образовательных учреждений. Должны, на наш взгляд, измениться и роль и место учреждений образования в общественных трансформациях. Особого внимания заслуживает школа. Прежде всего, необходимо осознать, что школа является не только государственным институтом, но также институтом гражданского общества. Полномасштабное гражданское общество сложится только тогда, когда его институты охватят все сферы жизнедеятельности общества и распространятся на все пространство страны. Стало быть, вопрос упирается в то, как, каким образом следует создавать гражданское общество, какие механизмы здесь должны действовать. Гражданское общество как целое складывается из локальных (местных) сообществ, поэтому цели, задачи и функции, присущие гражданскому обществу в целом, становятся

целями, задачами и функциями локальных сообществ (разумеется, с поправкой на их специфику). Именно целое придает смысл всем своим частям. В то же время оно не может существовать без частей, поэтому идея построения гражданского общества представляется утопичной без включения в него функционирующих и развивающихся локальных сообществ. Взаимоотношения гражданского общества и составляющих его локальных сообществ строятся на основе обмена социальными связями, социальной информацией, деятельностью входящих в них субъектов.

При этом нельзя говорить о реальном утверждении демократических начал в обществе в целом, если эти начала не стали принципами функционирования локальных сообществ как центров сосредоточения и проявления социальной активности индивидов, тех микросоциумов, в рамках которых протекает экономическая, социальная, политическая, культурная, этнонациональная, духовная жизнь граждан. Там, где существует стабильная социальная структура общества, наличие локальных сообществ представлено довольно наглядно и однозначно через эти структуры. Но там, где такая структура еще не сложилась, как в нынешней России, локальное сообщество не имеет четких, устойчивых границ. В то же время следует отчетливо представлять, что локальное сообщество и не должно совпадать ни с социальными группами, ни с другими объединениями людей. Оно по самому своему смыслу есть относительно целостный, автономный фрагмент гражданского общества, в котором должны быть представлены все стороны исходного целого.

Провинциальные институты образования, будучи наиболее динамичными социальными центрами локальных сообществ, могли бы стать одним из организующих и стимулирующих факторов развития локальных сообществ. Именно поэтому так велико внимание к роли образования в процессе построения гражданского общества в России. Провинциальная школа как специализированный институт образования по своему предназначению может и должна выполнять в локальном сообществе интегрирующую функцию, быть ведущим центром его самоорганизации и самоосуществления. Именно провинциальные

институты образования по своей природе могут быть рассмотрены в качестве исходных пунктов изменения социокультурной среды в локальных сообществах. Школа по-прежнему остается главным институтом социализации личности. Именно школа способна решить задачу качественного преобразования локального сообщества. Вопрос, однако, заключается в том, как это реализовать в действительности. Выполняет ли сегодня школа России, и, прежде всего, провинциальная школа, предназначенную самой ее сущностью роль? Мы полагаем, что нет. Сегодня школа функционирует преимущественно как государственный институт. Роль же школы как института гражданского общества по существу сведена к минимуму. Отсюда вытекает стратегическая цель: *повышение статуса провинциальной школы как института гражданского общества через реализацию ее интегративной роли в локальном социуме*. На основе этого формулируется проблема *становления провинциальной школы как института гражданского общества* [4].

Для того чтобы провинциальная школа могла выполнять свою интегративную функцию, она сама должна преобразоваться и стать демократическим сообществом. Это означает, что сама школа должна стать открытой для социального партнерства, без чего невозможно решить стоящие перед ней задачи. Провинциальная школа могла бы взять на себя функцию «наращивания» полноценной в социокультурном отношении структуры местного сообщества. В этом и будет заключаться важнейший общественный аспект гражданского образования в широком смысле слова.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает такая характеристика гражданского образования, как его динамичность, способность реагировать на конкретные актуальные проблемы развития российского общества, вызовы, с которыми оно сталкивается и которые, так или иначе, оказывают негативное влияние на процесс формирования гражданской идентичности. Динамичность предполагает также расширение ценностного ряда гражданского образования, включение в него новых и актуализация имеющихся ценностей. Центр гражданского образования ПОИПКРО считает необходимым участие в решении таких

масштабных задач, как формирование антикоррупционного сознания и поведения молодежи, воспитания толерантного сознания и противодействие фальсификациям истории России. Последнее приобретает особую актуальность в свете приближающегося 70-летия Великой Победы нашего народа над гитлеровским фашизмом.

ЦГО ПОИПКРО в 2010 году был разработан учебный курс «Противодействие коррупции», который призван разъяснить школьникам опасность такого явления, как коррупция, для развития общества и государства, основные положения антикоррупционного законодательства. Основная цель учебного курса – формирование у молодых россиян стойкого неприятия коррупционных технологий, отношения к коррупции как к антиценности, выходящей за рамки морали. Было издано одноименное учебно-методическое пособие. Второе, дополненное и переработанное издание пособия [6] вышло в 2013 г.

Центром гражданского образования ПОИПКРО дважды проводился мониторинг использования учебно-методического пособия «Противодействие коррупции» на уроках обществознания в выпускных классах общеобразовательных школ Псковской области. Беседы с педагогами, рассказавшими об общих впечатлениях учащихся о пособии в процессе работы над ним, позволили констатировать, что школьники положительно оценили книгу. Именно из данного пособия они впервые усвоили четкое определение понятия «коррупция» и однозначно стали воспринимать этот общественный феномен как антиценность. В рамках мониторинга было проведено анкетирование учащихся 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ Псковской области, обучаемых обществознанию и праву с использованием учебно-методического пособия. Ответы подтвердили *положительное* отношение школьников к книге, наличие у них *интереса* к проблеме коррупции и восприятие данного явления как *негативного*. Было также проведено анкетирование и устные опросы учителей, которые ознакомились с пособием и использовали его на уроках обществознания и права. Все опрошенные отметили несомненную пользу учебного пособия в различных аспектах учебной деятельности, а также использование материалов пособия в дискуссиях с коллегами;

использование информации о поведении в случаях столкновения с проявлениями коррупции; использование информации о нормативных правовых актах, касающихся проявлений коррупции; при решении своих проблем в органах муниципальной власти и др. Было отмечено также, что данное пособие позволило углубить собственные знания о коррупции и ее масштабах, помогло определить собственную модель антикоррупционного поведения. Мы полагаем, что есть основания для вывода о том, что пособие может существенно дополнить основную предметную деятельность по общественным дисциплинам, дать представление о коррупции, ее преступном и аморальном характере, негативной роли в функционировании и развитии общества. Мы надеемся, что цели, поставленные при создании и внедрении в образовательный процесс учебно-методического пособия «Противодействие коррупции» будут в полной мере достигнуты по мере расширения числа педагогов, использующих его в преподавании общественных дисциплин.

В 2011 г. ЦГО ПОИПКРО было создано учебно-методическое пособие «Противодействие ксенофобии» [7], которое было издано в Москве, апробировано не только в школах и вузах Псковской области, но также в Республике Татарстан, Пермском крае, Новосибирской области. На заседании Совета по межнациональным и межконфессиональным отношениям при Администрации Псковской области 29 апреля 2013 г. было принято решение рекомендовать Государственному управлению образования внедрить учебно-методическое пособие в образовательный процесс школ области. Такая работа ведется нами. Проводятся курсовые мероприятия, электронный вариант пособия размещен на сайтах школ области. Проведен областной семинар, на котором представлен опыт ряда школ по внедрению в образовательный процесс учебно-методического пособия «Противодействие ксенофобии». В рамках проекта «Противодействие ксенофобии» в Москве были изданы две брошюры «Знай свои права» для рабочих-мигрантов и иностранных студентов в РФ, одна из которых была переведена на узбекский язык. ЦГО сотрудничает на постоянной основе с Научно-просветительским центром «Холокост», музеем Яд Вашем в Иерусалиме, факультетом

политологии Санкт-Петербургского государственного университета, участвует в работе Международного правозащитного движения «Мир без нацизма». Пособие было представлено на первой Генеральной ассамблее МПД «Мир без нацизма», которая состоялась в Страсбурге в октябре 2012 г.

Представленная в данной работе теоретическая и практическая деятельность Центра гражданского образования ПОИПКРО позволяет сделать ряд выводов относительно перспектив развития гражданского образования.

Во-первых, задача формирования гражданской идентичности, демократических потребностей, политической и правовой культуры обучающихся не утрачивает своей актуальности в длительной перспективе. Во-вторых, еще более актуализируется обращение к российской истории, к ценностям русской культуры и ее региональным составляющим. В-третьих, формирование гражданской идентичности необходимо поставить в общий контекст духовно-нравственного развития и воспитания личности школьника. В-четвертых, гражданское образование сможет выполнять свои задачи только при условии динамичной связи с актуальными проблемами развития страны, своевременного определения конкретных направлений образовательной и воспитательной деятельности.

Проблематика гражданского образования

должна стать органичной частью процесса повышения квалификации педагогов, учебной и воспитательной деятельности всех образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Гражданское образование. Учебно-методическое пособие / под ред. Бордовского Г.А., Гороховатской Н.В., Морозовой С.А., Жихаревича М.Е. – СПб., 2003. – 247 с.
2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009. – 24 с.
3. Жихаревич, М.Е. Гражданское образование как условие становления гражданского общества в России // В поисках гражданского общества. – Великий Новгород. – 2008. – С. 336–352.
4. Жихаревич, М.Е., Рыбаков, Н.С. Через развитие провинциальной школы – к гражданскому обществу // Труды Псковского политехнического института. – Вып. 4. – СПб., Псков, 2000.
5. Крамник, В.В. Имидж реформ: психология и культура перемен в России. – СПб., 1995.
6. Противодействие коррупции: учебно-методическое пособие / отв. ред. М.Е. Жихаревич, Т.Б. Пасман. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2013. – 200 с.
7. Противодействие ксенофобии: учебно-методическое пособие / отв. ред. М. Е. Жихаревич. – М., 2011. – 256 с.

УДК 378

О. А. Климов

Гражданская позиция молодого ярославца: реальность и перспективы развития

В статье обозначена проблема формирования гражданской идентичности молодого поколения. На основе результатов эмпирического исследования составлен портрет современного социально-активного молодого Ярославца

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, молодежь, студенчество, государственная молодежная политика, технологии активизации гражданственности.

O. A. Klimov

Civilian position young yaroslavl: reality and prospects

In the article the problem is indicated by the formation of civic identity of the young generation. Based on the results of empirical research drawn portrait of a modern socially active young Yaroslavets.

Keywords: identity, civic identity, youth, students, state youth policy, technology, enhancing citizenship.

Глобализация в социокультурной сфере, сопровождающаяся отказом от многих

традиционных ценностей, оказала воздействие на идентичность современных россиян. В этой

связи перед наукой встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, что имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

Современной молодежи предстоит жить и работать в условиях усиления глобальной конкуренции, возрастания значения инноваций и человеческого капитала как основных факторов экономического развития страны. И хотя мы работаем с самым образованным поколением молодежи за всю историю России, но, ни качество отечественного образования, ни состояние здоровья, ни имеющиеся сегодня возможности для самореализации не обеспечивают российской молодежи достаточных преимуществ, гарантирующих ее глобальную конкурентоспособность и успешность в обретении статуса нашей страны как ведущей мировой державы [2].

По мнению О.А. Коряковцевой, молодежь объективно является активным и заинтересованным участником происходящих преобразований. Она стратегический ресурс изменений России. Учитывая социальные реалии нашего государства и, в частности, смену ценностных ориентиров в системе социализации подрастающего поколения, особую остроту в настоящее время приобрела проблема формирования гражданской идентичности молодежи. Эффективное использование потенциала социально-психологической активности молодежи в интересах создания гражданского общества возможно только при условии формирования адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи [4].

С целью изучения социально-психологической активности молодежи, которая рассматривается как возможность раскрытия индивидуальных способностей, потребностей, замыслов, целей личности через разнообразие видов и форм социального взаимодействия с учетом требований и ожиданий общества, в Ярославской области в 2013 году нами было проведено эмпирическое исследование социально-психологических особенностей и гражданской идентичности участников проекта «Молодежная общественная палата Ярославской области», проведенного научно-исследовательской лабораторией «Изучение гражданской идентичности студенческой

молодежи: сущность, условия развития, перспективы», под руководством О.А. Коряковцевой. В исследовании участвовали 28 человек, из них 12 девушек и 16 юношей в возрасте от 16 до 27 лет [1].

С участниками проекта проводилась диагностика социально-психологических особенностей методами тестирования, наблюдения и беседы в процессе образовательной деятельности и консультаций.

Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: «Определение социальной креативности личности», «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности», «Тест самооценки лидерских качеств» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (автор Н.П. Фетискин) [7].

На основе полученных результатов был составлен портрет современного социально-активного молодого Ярославца. У него достаточно высокий уровень социальной креативности, что говорит об адекватном отношении к изменениям, происходящим в современном обществе, способности и готовности самому постоянно изменяться, проявлять собственную неповторимость. При этом он не имеет достаточного опыта совладания с трудностями и изменениями, но для него характерна заинтересованность, включенность в происходящее, поиск чего-то стоящего и интересного для собственного развития, об этом говорит незначительный балл по показателю личностная конкурентоспособность. У современной молодежи Ярославской области наличествует тенденция высокой самооценки своих лидерских качеств, что свидетельствует об уверенности в своих социально-коммуникативных и организаторских способностях, готовности принимать на себя роль лидера в различных ситуациях взаимодействия. Об этом говорят и результаты методики, определяющей доминирующую систему мотивов. Высокий уровень развития мотива достижения успеха наблюдается у всех членов Молодежной общественной палаты. Также у всех участников выборки проявляется стремление руководить и доминировать, а результаты диагностики по мотиву аффилиации характеризуют нашу молодежь как стремящуюся

к установлению и поддержанию отношений с другими людьми, к контакту и общению с ними.

Для эффективного использования потенциала ярославской молодежи в интересах создания гражданского общества, прежде всего, необходимо формирование гражданской идентичности и гражданской позиции личности, поскольку при сформированных лидерских качествах и организаторских способностях только мотивация «жить и работать на благо семьи, общества и государства» присуща истинному Гражданину. Современная студенческая молодежь далека от этого, что подчеркивает крайнюю значимость рассматриваемой проблемы.

Формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей. В этой связи перед наукой встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, что имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

В этой связи перед наукой встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, что имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

Анализ существующей практики формирования гражданской идентичности у подростков, юношей, молодежи обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию гражданской идентичности. Поэтому система образования может оказаться наиболее устойчивым институтом гражданской социализации и гражданского образования, блокируя негативные тенденции в сознании и поведении молодежи, используя присущие ей средства для утверждения в обществе гражданской культуры [3]. По мнению основного разработчика новых образовательных стандартов общего образования А.Г. Асмолова, ценностные ориентиры методологии образования как ведущей социальной деятельности общества позволяют в контексте проектирования стандартов

осуществить формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности через разработку нового поколения образовательных программ [6]. Это позволяет перейти от административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования на федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены программы.

А.Г. Асмолов выделяет ряд основных задач стратегии социокультурной модернизации образования, без решения которых будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны – это целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки становления гражданского общества и солидарности в российском обществе; проектирование программ, в первую очередь, программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе; компенсация потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации. Речь идет о путях поиска социального партнерства с институтами СМИ, религии и семьи в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использование социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе; повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны.

Таким образом, можно говорить о необходимости целенаправленного управления формированием гражданской идентичности через учебно-воспитательный процесс в школе и вузе, придание формированию гражданской идентичности молодежи определенной направленности является особенно актуальным, поскольку может оказать прямое влияние на решение таких важных социальных задач, как формирование относительно гомогенного патриотического сознания молодежи,

легитимация государственной власти и формирование институтов гражданского общества.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В., Тарханова, И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) // Youth World Politic., 2013. - № 1. – С. 81-85.
2. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области // Ярославской педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 143–150.
3. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Молодежь как носитель гражданственности и ее роль в современной России. // Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. – 2013. – № 8-4 (15). – С. 49–54.
4. Коряковцева, О.А., Давыдов, А.В. Опыт формирования гражданской и политической

- идентичности молодежи: современный взгляд. // Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 2. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 97–100.
5. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза : учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.
 6. Коряковцева, О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа. – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 188 с.
 7. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
 8. ФГОС основное общее образование от «17» декабря 2010 г. – № 1897
 9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2005. – 496 с.

Информация об авторах

Абрамова И. Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск.
lapucher@drevlanka.ru

Abramova I.E., PhD in Philological Sciences, Associate Professor, The Petrozavodsk State University, Petrozavodsk.

Бекетова Н. Е., кандидат педагогических наук, зам. директора Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль. nbeketova@mesi-yar.ru

Beketova N.E., Ph.D., deputy. Director , Yaroslavl Branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Yaroslavl

Берегова И. Л., кандидат педагогических наук, старший преподаватель Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя
bereg_77@rambler.ru

Beregova I.L., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya.

Бочкарева О. В., доктор педагогических наук, доцент доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.
OVBoshkareva@yandex.ru

Bochkareva O.V., ED.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy, Yaroslavl

Бугайчук Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
mischenko@inbox.ru

Bugaychuk T.V., Ph.D., assistant professor of general and social psychology, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.

Буравлева Е.В., ассистент ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Владимир. atp@vlsu.ru

Buravleva E.V., assistant, VPO "Vladimir State University. A.G. and N.G. Stoletovs", Vladimir.

Буракова Г.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. g.burakova@yspu.org

Burakova G.Y., Ph.D., Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.

Бутузова Г. Н., ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир;

Butuzova G.N., VPO "Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs", Vladimir.

Быкова Д. С., старший преподаватель Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль.
dsbykova@mesi-yar.ru

Bykov D.S., Senior Lecturer, Yaroslavl Branch of Moscow State University of Economics , Statistics and Informatics, Yaroslavl.

Валеева И. А., кандидат педагогических наук, доцент Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя. irivalee@yandex.ru

Valeeva I.A., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya.

- Венцова Т. Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова», г. Ярославль. vtb.52@bk.ru
- Венцова Т.В., kandidat psikhologicheskikh nauk., Associate Professor. Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl
- Викулина О. В., старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г.Петрозаводск. vikulina_petrozavodsk@mail.ru
- Vikulina O.V., Senior Lecturer, VPO "Petrozavodsk State University", Petrozavodsk
- Войтенко Н. С., воспитатель МДОУ №142, г. Ярославль. neko-nyah@yandex.ru
- Voytenko N.S., educator, Kindergarten № 142, Yaroslavl
- Володина О. В., кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск. volodina1975@kspu.karelia.ru
- Volodina O.V., Ph.D., Associate Professor, VPO "Petrozavodsk State University", Petrozavodsk.
- Воронина М. К., магистрант кафедры конфликтологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.
- Voronina M.K., undergraduate department Conflict, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University. KD Ushinsky", Yaroslavl.
- Гаврюшкина М. Ю., аспирант по специальности «Теория и методика профессионального образования», преподаватель английского языка ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск. margarete@mail.ru
- Gavryushkina M.Y., PhD Candidate, Teacher of English Petrozavodsk State University, Petrozavodsk.
- Гавшин В.В., кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир.
- Gavshin V.V., Ph.D., Associate Professor, VPO "Vladimir State University. A.G. and N.G. Stoletovs", Vladimir.
- Гурьянчик В. Н., кандидат исторических наук, доцент филиала ВКА им. А.Ф. Можайского, г. Ярославль. vit-gurjanchik@yandex.ru
- Guryanchik V.N., Ph.D. , Associate Professor Branch of the Military Space Academy A.F. Mozhaiskii, Yaroslavl
- Давыдов А. В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. dirmvp@gmail.com
- Davydov A.V., Ph.D., VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl
- Давыдов Г. А., кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления развитием образовательных систем ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», г. Псков. davidov58@mail.ru
- Davydov G.A., Ph.D., Head of Development Management Educational Systems, GBOU DPO "Pskov Regional Institute of Teacher Training", Pskov
- Доссэ Т. Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль. fpk5@mail.ru
- Dosse T.G., PhD, Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.

Друнк А. В., аспирант «Академии последипломного образования», г. Минск, республика Беларусь.
ad120@mail.ru

Жихаревич М. Е., кандидат философских наук, доцент Псковского областного института повышения квалификации работников образования, г. Псков.
zhikharevich-mikhail@rambler.ru

Иванов А. Ю., ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир. ALEXEJJI@mail.ru

Калмыкова И. Р., учитель русского языка и литературы, г. Ярославль.

Карпова Т. Н., кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Климов О. А., аспирант Московского гуманитарного университета, г. Москва. dj-klimov@mail.ru

Князев М. В., старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф.Можайского, г. Ярославль.

Коновалова Л. А., кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.
konovalova_ludm@mail.ru

Коряковцев С. П., кандидат педагогических наук. ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ), г. Ярославль.
ксп52445@yandex.ru

Коряковцева О. А., доктор политических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, декан факультета ДПО ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. youth1@mail.ru

Красильникова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент филиала ВКА им. А. Ф. Можайского, г. Ярославль. petitpoussin@hotmail.ru

Drunk A.V., Graduate student, Academy of Postgraduate Education, Minsk, Republic of Belarus.

Zhikharevich M.E., Ph.D. in Philosophy, Associate Professor Pskov Regional Institute for the Professional Development of Pedagogues and Education Specialists, Pskov.
Ivanov A.Yu., VPO "Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs", Vladimir.

Kalmikova I.R., a teacher of Russian language and literature, Yaroslavl.
Karpova T.N., Ph.D., Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.

Klimov O.A., a graduate student of Moscow University for the Humanities, Moscow.

Knyazev M.V., a teacher, a branch of the Military Space Academy A.F. Mozhaysky, Yaroslavl.

Konovalova L.A., Ph.D., Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University. KD Ushinsky", Yaroslavl.

Koryakovtsev S.P., Ph.D., VPO "Moscow State University of Railway Transport" (МИИТ), Yaroslavl.

Koryakovtseva O.A., Doctor of Political Sciences, professor of theory and methodology of professional education, dean of DPO, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl

Krasilnikova E.V., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Yaroslavl branch of Military space academy named after A. F. Mozhayskiy, Yaroslavl.

Крылова Е. Э., кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль. e.krylova@mesi-yar.ru

Krylova E.E., PhD, Associate Professor. Yaroslavl Branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Yaroslavl.

Куликов А. Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. fpk5@mail.ru

Kulikov A.Y., Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University KD Ushinsky", Yaroslavl

Лекомцева Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. lencom23@mail.ru

Lekomtseva E.N., Ph.D., assistant professor of educational administration VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl

Ляндаев А. А., доцент, заведующий методическим кабинетом филиала ВКА им. А.Ф.Можайского, г. Ярославль. a.lyandaev@yandex.ru

Lyandaev A.A., Professor, Head methodical study, Branch of Military Space Academy A.F. Mozhaysky, Yaroslavl.

Мазилев В. А., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. v.mazilov@yspu.org

Mazilov V.A., Doctor of Psychology, professor, Yaroslavl States University, Yaroslavl.

Макеева Т. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. makeeva.tatyana@inbox.ru

Makeeva T.V., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy, Yaroslavl.

Мамаева Н. А., кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой физико-математических дисциплин «Омского автобронетанкового инженерного института», г. Омск. mnatt@mail.ru

Mamaeva N.A., Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Physics and mathematics, "Omsk Tank-Automotive Engineering Institute", Omsk.

Маслехин В. Л., кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф. Можайского, г. Ярославль. maslehin@yandex.ru

Maslyokhin V.L., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, Yaroslavl branch, Yaroslavl

Моднов С. И., кандидат технических наук, доцент, помощник ректора по международной деятельности ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль. modnovsi@ystu.ru

Modnov S.I., PhD in Technical Sciences, Associate Professor Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl

Монахов О. Н., кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры гуманитарных и социально-

Monahov O.N., Ph.D., Associate Professor, Military Space Academy A.F.

- экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф. Можайского, г. Ярославль. monahovs@mail.ru
- Морогин В. Г., доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет», г. Абакан. mvg09@yandex.ru
- Надежкин Е. Г., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф. Можайского, г. Ярославль. evg51994279@yandex.ru
- Невзорова А. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск. a.v.nevzorova@narfu.ru
- Низовцева Т. Р., ст. преподаватель кафедры психиатрии и клинической психологии «Северного государственного медицинского университета», г. Архангельск. tatyana.niz@gmail.com
- Омельченко В. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин «Омского автобронетанкового инженерного института», г. Омск. omelchenko72@mail.ru
- Осьмачко С. Г., доктор исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф. Можайского, г. Ярославль.
- Пикина А. Л., ассистент кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль. annpikina@mail.ru
- Плуженская Л. В., старший преподаватель кафедры теории коммуникации и рекламы ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.
- Пустовалова И. Н., кандидат юридических наук, доцент Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя. pustovalovai@mail.ru
- Ракитина О. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. soratnic@yandex.ru
- Mozhaysky, Yaroslavl
- Morogin V.G., Doctor of Psychology, professor, Khakassia State University, Abakan.
- Nadezhkin E.G., Ph.D., Associate Professor
Military Space Academy im. A.F. Mozhaiskii, Yaroslavl
- Nevzorova A.V., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk.
- Nizovtseva T.R., senior lecturer, Department of Psychiatry and Clinical Psychology, Northern State Medical University, Arkhangelsk.
- Omelchenko V.I., Ph.D., assistant professor of physics and mathematics, "Omsk Tank-Automotive Engineering Institute", Omsk.
- Osmachko S.G., Doctor in Historical Sciences, Professor Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, Yaroslavl.
- Pikina, A.L., assistant lecturer of educational management, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl
- Pluzhenskaya L.V., senior lecturer in communication theory and advertising VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.
- Pustovalova I.N., Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya.
- Rakitina O.V., PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy, Yaroslavl

Самарина М. В., методист отдела организационно-методической работы Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования», г. Ярославль.

samarina.gcro@yandex.ru

Самсоненко Л. С., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург. lsamsonenko@yandex.ru

Сафарова Н. А., старший методист отдела организационно-методической работы Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования», г. Ярославль.

natasch.safarowa2012@yandex.ru

Свинар Е. В., кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров. svinarelena@rambler.ru

Серафимович И. В., кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль.

iserafimovich@yandex.ru

Синицын И. С., ассистент кафедры географии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

1010.86@mail.ru

Сметанина К. В., ведущий специалист отдела дополнительного образования и воспитательной работы департамента образования мэрии города Ярославля, г. Ярославль Smetanina_kristi@mail.ru

Соколова О. А., доцент кафедры иностранных языков Государственного образовательного автономного учреждения Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль. sokolova_olga_a@mail.ru

Суворова Г. М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

doc_suv@rambler.ru

Samarina M.V., Methodist Department of organizational-methodical work of municipal educational institutions of additional professional education (training) professionals Town Center Education Development, Yaroslavl

Samsonenko L.S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Safarova N.A., senior methodologist of organizational and methodological work and municipal educational institutions of additional professional education (training) professionals Town Center Education Development, Yaroslavl

Svinar E.V., Ph.D., assistant professor of biomedical sciences, VPO "Vyatka State University of Humanities", Kirov.

Serafimovich I.V., Ph.D., Associate Professor, Acting Head of the Department of Humanities and economic disciplines FSEIHPE MESI (Yaroslavl Branch), Yaroslavl

Sinitsyn I.S., Assistant, Department of Geography, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.

Smetanina K.V., leading specialist additional education and upbringing. Department of Education Yaroslavl City Hall, Yaroslavl

Sokolova O.A., Associate Professor, Department of Foreign Languages, State Educational Autonomous Institution of Yaroslavl Region "Education Development Institute", Yaroslavl

Suvorov G.M., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Yaroslavl state pedagogical University. K.D. Ushinsky.

Табулдинова А. Р., старший преподаватель гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль. artabuldinova@mesi-yar.ru

Тарабарина Т. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. lingo27@mail.ru

Тарханова И. Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль. tarhanova3000@mail.ru

Татарина Т. М., кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск. t-tatarina@yandex.ru

Таттыбаева Е. В., старший преподаватель кафедры гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, г. Ярославль. evtattybaeva@mesi-yar.ru

Угарова М. Г., кандидат психологических наук, старший методист, руководитель сектора социально-психологического сопровождения Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования», г. Ярославль. ugarova_m@mail.ru

Упенице Ирэна, доктор педагогических наук, доцент Рижского университета, г. Рига, Латвия. irena.upeniece@rsu.lv

Федорова П. С., кандидат психологических наук ГБУ СО ЯО «Красноперекопский психоневрологический интернат», г. Ярославль. pkoryakovceva@yandex.ru

Фураева О. В., методист отдела организационно-методической работы Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Городской центр развития образования», г. Ярославль. furaewa.olga@yandex.ru

Tabuldinova A.R., Senior Lecturer, Yaroslavl Branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Yaroslavl.

Tarabarina T.I., Ph.D., Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University. K.D Ushinsky ", Yaroslavl.

Tarhanova I.Y., Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University. KD Ushinsky ", Yaroslavl.

Tatarina T.M., Ph.D., Associate Professor, VPO "Petrozavodsk State University", Petrozavodsk

Tattybaeva E.V., Senior Lecturer, Yaroslavl Branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, Yaroslavl.

Ugarova M.G, Ph.D., senior methodologist, Chief of socio-psychological support of municipal educational institutions of additional professional education (training) professionals "City Center Education Development", Yaroslavl

Upenietse Irena, Ed.D., Associate Professor, University of Riga, Riga, Latvia.

Fedorova P.S., Ph.D., GBU JI YAO Krasnoperekopsky psycho-neurological boarding, Yaroslavl.

Furaeva O.V., Methodist Department of organizational-methodical work of municipal educational institutions of additional professional education (training) professionals Town Center Education Development, Yaroslavl

Ходырев А. М., кандидат педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Чернявская А. А., магистр экономических наук, аспирант ГУО «Академия последиplomного образования», г. Минск, республика Беларусь.
chernyavskaya@minsk.edu.by

Шавшаева Л. Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург. koltureva@rambler.ru

Шеманаева М. А., старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск. indy2002@mail.ru

Шишмолина Е. П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск.
elena.shishmolina@yandex.ru

Юферова М. А., кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.
ufermar@yandex.ru

Яковлева Ю.В., аспирантка кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль. yulia_ya1988@mail.ru

Яковлюк С. М., кандидат педагогических наук, доцент. ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», г. Москва.
svtlana-yakovlyk@yandex.ru

Яценко О. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин «Омского автобронетанкового инженерного института», г. Омск.
olyazenko_77@list.ru

Hodirev A.M., Ph.D., associate director of the Institute of Pedagogy and Psychology, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl.
Chernyavskaya A.A., Master of Economic Sciences, graduate student Academy of Postgraduate Education, Minsk, Republic of Belarus.

Shavshayeva L.Y., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Shemanaeva M.A., Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of directions, VPO "Petrozavodsk State University", Petrozavodsk.

Shishmolina E.P., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. The Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

Yuferova M.A., Ph.D., Associate Professor, VPO "Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinsky", Yaroslavl

Jakovleva Ju.V., a post-graduate student of the Pedagogical Technologies Department of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy, Yaroslavl.

Yakovlyk S., Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the department of Pedagogy GAOU VPO "Moscow Regional State Institute of Humanities and Social Studies", Moscow.
Yatsenko O.V., Ph.D., assistant professor of physical and mathematical sciences, "Omsk Tank-Automotive Engineering Institute", Omsk.

Научное издание

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Материалы шестой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Тексты печатаются в авторской редакции

Технический редактор выпускных сведений Ж. К. Гапонова
Компьютерная верстка – А. В. Давыдов

Подписано в печать 20.04.2014. Формат 60x90/8
Объем 30,25 печ. л.; 22,2 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., д. 108

Отпечатано в типографии
ООО «Канцлер»
150008, г. Ярославль, ул. Клубная, 4-49
Тел.: (4852)58-76-33, 58-76-37, 58-76-39