НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2, 2013

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бармин — к. э. н., ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Т. Н. Князева — д. психол. н., зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

В. П. Ларина — д. п. н., ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

С. А. Максимова — д. филос. н., проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николина — д. п. н., проректор по социально-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные проблемы педагогики

Т. Я. Железнова. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя 4

А. А. Касьян. Принцип фундаментальности высшего образования 11

Н. Ю. Русова. Категории модели и моделирования в педагогике 19

Л. В. Загрекова, В. А. Глуздов, Т. А. Иванова, М. А. Иорданский, Л. С. Капкаева. Инновационные ресурсы развития современного образования 25

Образование: глобальный взгляд

Г. П. Рябов. Международная защита прав учителей 34

А. А. Федоров, В. В. Николина, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов, Т. Н. Сергеева. Модели реформирования педагогического образования в странах Европы, Америки и Азии 39

В. М. Бухаров. Образовательная парадигма и подготовка учителей в Германии: вчера, сегодня, завтра 45

«Учитель глазами ребенка»: Итоги фотоконкурса учащихся общеобразовательных учреждений Нижегородской области 51

Профессиональная компетентность будущих педагогов: теория и практика

Е. А. Слепенкова. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов — будущих педагогов в контексте идей Болонского процесса 55

О. А. Сафонова, Г. А. Шилова. Квалитологическое образование будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения 62

Л. Н. Горелова, Г. Н. Кораблева. Риторический анализ текста как основа построения собственных речевых высказываний будущего педагога 67

Е. Г. Гуцу. Изучение профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза на основе анализа учебного занятия 73

М. С. Ляшенко. Подходы к формированию психолого-педагогической культуры студентов в вузе 79

Образовательный процесс: методы и технологии

Профессиональная подготовка студентов вузов

С. В. Кузьмина, Л. Б. Лозовская. Психолого-педагогическая подготовка менеджеров спорта 88

В. В. Прошкин. Научно-исследовательская работа будущих учителей 94

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области
Г. П. Рябов — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
С. К. Тивикова — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО
Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10 г. Павлово

Редакционный совет

В. В. Грещухина — директор МБОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода
В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района
С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области
А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны
В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь С. Ю. Малая
Редактор А. Л. Чипинская
Корректор Е. С. Запольнова
Компьютерная верстка О. Н. Барабаш
Компьютерный набор Л. В. Шуракова
Художник Д. Ю. Брыксин
Макет А. М. Васина, О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:
603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.
Тел./факс (831) 468-08-03
www.niro.nnov.ru
E-mail: *niobr2008@yandex.ru*

Распространяется по подписке.
Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2013

Е. В. Кочетова. Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению — 100
Т. К. Беляева, А. Г. Пухова. Оценка работодателем качества подготовки выпускников педагогического вуза — 105

Повышение квалификации педагогических кадров

Т. М. Сорокина, Е. Г. Гуцу. Научно-методический семинар в повышении профессиональной компетенции преподавателей педагогического вуза — 111
Э. К. Самерханова. Совершенствование системы дополнительного педагогического образования в условиях инновационного развития вуза — 116
О. В. Суродина. Деловая игра как средство развития человековедческой компетентности педагогов — 120
О. В. Тулупова, А. В. Шарина. Возможности корпоративной модели повышения квалификации в развитии человеческого потенциала профессиональной образовательной организации — 126

Слово аспиранту

С. В. Полушкина. Подготовка учителя к эффективному использованию эксперимента в вариативной методической ситуации — 135
О. А. Сафонова, Т. В. Регалова. Развитие квалитологической компетентности учителя в условиях общеобразовательной школы — 141
К. Р. Круподерова. Реализация компетентностной модели выпускника с помощью сетевой проектной деятельности — 147
И. А. Сучкова. Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальной школы — 152
О. А. Чаусова. Реализация программы формирования жизнестойкости старшеклассников в образовательной среде — 158
В. Н. Иванов, С. М. Савин. Педагогическое проектирование в жизнеустройстве выпускников интернатных учреждений Чувашской республики — 164
А. Н. Панова. Обучение иностранному языку и переводу с позиций витагенной педагогики — 169
Л. Ю. Куликова. Формирование социальной перцепции у младших школьников в условиях коррекционной школы — 173
А. М. Дорожкин, О. В. Тимофеева. Трансляция ценностей в духовных традициях и образовательном процессе — 179
М. Ю. Лобанова. Психологические аспекты изменения отношения приемных родителей к приемному ребенку и его биологическим родителям — 185
И. Г. Кольцовская. Театрализованная деятельность как средство развития песенных имровизаций — 193
Т. П. Лобзина. Особенности отношения старшего поколения к детям в разные исторические периоды — 199

История образования

Факты

Н. Ю. Стоюхина. Деятельность нижегородских психологов в 1920—1930-х годах — 206
В. А. Сомов, Д. В. Сомова. Трудовое воспитание в советской школе в период ее становления — 212

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Современные проблемы педагогики

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Т. Я. ЖЕЛЕЗНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
zheleznova@sandy.ru

Статья посвящена проблемам развития профессиональной компетентности учителя. В ней обосновывается роль педагогического мировоззрения, влияющего на все сферы деятельности учителя и определяющего их содержание. Выделяются педагогические условия, способствующие развитию современного гуманистического педагогического мировоззрения у будущих учителей в вузе.

The paper is devoted to the problems of teachers professional competence evolution. It is proved the role of pedagogical outlook, which affects all areas of the teachers activity and determining its content. Pedagogical conditions, which assists to the development of modern humanistic pedagogical outlook of future teachers at the university, are distinguished.

Ключевые слова: *педагогическое мировоззрение, характеристики педагогического мировоззрения, профессиональная компетентность, профессиональное образование*

Key words: *pedagogical outlook, characteristics of the pedagogical outlook, professional competence, vocational education*

В переживаемый нами период интенсивного преобразования школы, введения федеральных государственных образовательных стандартов [7; 8], появления разнообразных педагогических концепций и тенденций развития образования одним из ведущих факторов обновления является личность педагога как субъекта педагогического процесса. Между тем изменение приоритетных направлений в системе образования выявило основные противоречия в профессиональной подготовке будущего учителя, и прежде всего между ретрансляционным ее ха-

рактером и потребностью школы в творческой деятельности учителя-гуманиста с современными научно-педагогическими взглядами, самостоятельной аргументированной позицией, то есть имеющего сложившееся педагогическое мировоззрение.

В то же время анализ работы современной школы на этапе введения федеральных государственных образовательных стандартов показывает, что для ряда учителей характерными остаются боязнь новых подходов в обучении и воспитании детей, стойкое следование устоявшимся привычкам и стереотипам, недостаточно осознанный выбор программ и учебников.

Причины этих явлений кроются в недостаточной психолого-педагогической грамотности, неумении оценить сущность педагогических явлений, ориентации на образец, непонимании своей роли в педагогическом процессе, низкой профессиональной самооценке, в отсутствии развитой педагогической рефлексии, опоре на свой единичный частный опыт, то есть в неразвитом педагогическом мировоззрении. Именно поэтому проблема становления у будущих учителей педагогического мировоззрения как основы профессиональной компетентности приобретает сегодня особую значимость.

Несмотря на это, проблема становления педагогического мировоззрения пока еще не получила достаточного развития, что можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, до недавнего времени в научном обиходе использовалось, как правило, только понятие общего философского мировоззрения, и в педагогической литературе оно употреблялось только в этом значении. Однако современные философы (А. А. Касьян и др.), трактуя понятие «мировоззрение» более широко, выявляют феномен «частичного мировоззрения», которое понимается как отражение «жизненного мира» человека, развивается в процессе определенной предметной деятельности личности и связано с той или иной научной сферой.

Поэтому становится возможным определение педагогического мировоззрения как системы взглядов и отношений личности к миру педагогических явлений, что и было отражено в нашем диссертационном исследовании «Становление педагогического мировоззрения будущего учителя» (1996), проведенном в русле научной школы, рассматривающей проблемы развития профессиональной компетенции учителя (Т. М. Сорокина, Н. М. Зверева), и последующих исследованиях методологической культуры педагога.

Проблема становления у будущих учителей педагогического мировоззрения как основы профессиональной компетентности приобретает сегодня особую значимость.

Во-вторых, единой точки зрения на проблему профессионального мировоззрения нет сегодня и в педагогической науке.

Специальных исследований, поднимающих вопросы становления педагогического мировоззрения, немного, и посвящены они в основном развитию профессиональных, педагогических убеждений будущих педагогов (Р. П. Мильруд, Р. Н. Овчинников).

Встречается в педагогической литературе также понятие «профессиональное мировоззрение» (А. К. Маркова, Н. В. Бачманова), с помощью которого определяется одна из граней профессиональной компетентности, связанная с самоосознанием личности в профессиональной деятельности учителя. Следует отметить, что в последние годы разные авторы развивают идеи формирования педагогического мировоззрения как профессионального (Л. П. Реутова (2006)).

Знакомство с работой учителей, достигших высокого уровня профессиональной компетентности, показывает, что главное в их опыте не столько педагогическая технология, сколько особая личностная позиция, практическая педагогическая философия по отношению к ученику и к самому себе, к своей деятельности. Следовательно, без «изменения позиций,

чтобы снять чувство психологической защиты от новых подходов» (А. К. Маркова), без «перестройки типа мышления» (А. Г. Асмолов), без «умения выбирать» (Ш. А. Амонашвили) мы не сможем реально способствовать переменам в школьной жизни.

Необходимость использования понятия «педагогическое мировоззрение» обусловлена также следующими причинами.

✓ Во-первых, введение данного понятия позволяет рассматривать процесс становления личности педагога с позиций целостного подхода как взаимодействие интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов. При этом педагогическое мировоззрение является центральным личностным образованием учителя. Оно затрагивает все сферы деятельности педагога, определяет их содержание и профессиональную компетентность. Рассматривая проблему формирования мировоззрения, Н. А. Менчинская отмечает: «Понятие *мировоззрение* характеризуется высокой степенью интегративности, то есть объединяет в себе множество сторон, стоит как бы над всеми подструктурами личности, описанными психологами, и одновременно связано с каждой из них» [5, с. 26].

Под педагогическим мировоззрением мы понимаем систему убеждений, позиций, взглядов учителя на мир педагогических явлений и свое место в нем, современное понимание сущности педагогического процесса, его закономерностей.

✓ Во-вторых, современные требования к подготовке педагога предполагают переход от преимущественно информационной педагогики, которая означает, прежде всего, обогащение личности знаниями, умениями и навыками без перевода их в убеждения, к педагогике смысловой (А. Н. Леонтьев), которая нацелена на развитие личности, ориентированной на общечеловеческие ценности. От ориентированности учителя на гуманистические или иные ценности, то есть от содержания педагогического мировоззрения, зависят как особенности протекания педагогического процесса, так и его полноценность и эффективность.

✓ В-третьих, именно педагогическое мировоззрение детерминирует всю деятельность учителя, корректируя и направляя ее, влияя на разные ее стороны: целеполагание, диагностику, оценивание, проектирование, коммуникацию, рефлексию и др. Это и делает необходимым введение и выделение в качестве самостоятельного понятия «педагогическое мировоззрение», которое объединяет и систематизирует все явления, названные выше. В этом случае можно утверждать, что педагогическое мировоззрение пронизывает всю структуру педагогической деятельности, обеспечивая систему профессиональных компетенций учителя.

Итак, под педагогическим мировоззрением мы понимаем систему убеждений, позиций, взглядов учителя на мир педагогических явлений и свое место в нем, современное понимание сущности педагогического процесса, его закономерностей. Основными характеристиками педагогического мировоззрения, на наш взгляд, можно считать педагогическую направленность, ориентир на гуманистические ценности, научность и самостоятельность убеждений, готовность к действию и способность реализовать свои идеи. Рассмотрим подробнее каждую из этих характеристик.

Прежде всего, учитывая социально-нравственные особенности педагогической деятельности, следует выделить гуманистическую направленность педагогического мировоззрения. Гуманистическое видение педагогического процесса, установка на развитие каждой личности как ценности, готовность к творчеству — эти и другие проявления гуманистического педагогического мировоззрения определяют характеристики всех компонентов педагогической деятельности. Среди них:

✓ целеполагание как ориентир на индивидуальное развитие каждой личности;

✓ диагностика как ориентир на целост-

ное изучение личности ребенка и его развития;

✓ оценивание как ориентир на предыдущие успехи ребенка;

✓ оптимистическое проектирование с ориентиром на зону ближайшего развития конкретного ребенка;

✓ конструирование как разработка и осуществление индивидуальных программ развития и т. д.

Содержание педагогического мировоззрения предполагает также опору на научные знания, обобщения, а не на обыденный опыт и эмпирические, разрозненные наблюдения.

Научность педагогического мировоззрения проявляется в понимании закономерностей педагогического процесса и умении опереться на них в реальной практической ситуации, умении объективно оценить новые педагогические системы и технологии и прогнозировать их использование в своей практической деятельности. Это также умение не только строить свою деятельность в соответствии с современными психолого-педагогическими исследованиями, но и анализировать, обобщать свой опыт на основе педагогической рефлексии.

Самостоятельность взглядов, аргументация собственной позиции, способность самостоятельно и осознанно выбрать то или иное направление в работе, не ориентируясь на шаблон, стандарт, избегая слепого копирования, является существенной характеристикой педагогического мировоззрения.

Мотивационная сторона педагогического мировоззрения заключается в осознании учителем потребности в творчестве, в самосовершенствовании, в готовности к обновлению своей деятельности в соответствии с новыми требованиями личности и общества и проявляется в изменении системы отношений учителя к цели педагогической деятельности, к ребенку и себе как субъектам педагогического процесса.

Активность, действенность педагогического мировоззрения предполагают готовность и умение реализовать свои взгляды, принципы, убеждения непосредственно в своей практической деятельности.

Создавать условия для развития современного гуманистического педагогического мировоззрения у будущего учителя важно начинать уже в период обучения в вузе.

Создавать условия для развития современного гуманистического педагогического мировоззрения у будущего учителя важно начинать уже в период обучения в вузе.

Выделенные нами особенности и принципы педагогической системы формирования педагогического мировоззрения у будущих учителей как основы их профессиональной компетенции позволили разработать комплекс усложняющихся заданий аналитико-оценочной направленности. Среди них особое внимание уделено проблемным заданиям исследовательского и конструктивного плана, так как они позволяют актуализировать личностное отношение будущего учителя к рассматриваемым явлениям, осуществить оценку и ценностный выбор, соотнести их с имеющимися у него педагогическими ценностями, обеспечить переход формально усвоенных знаний в самостоятельные убеждения.

Эти задания можно условно разделить на четыре группы. Каждая группа имеет свою смысловую нагрузку и реализуется в определенной учебной деятельности (на лекционно-практических занятиях, психолого-педагогических практикумах, зачетах и экзаменах и др.). Внутри каждой группы постепенно усложняется степень проблемности и самостоятельности заданий в соответствии с этапами, тактическими и оперативными целями педагогической системы. Кроме того, эти задания имеют двойную нагрузку — они одновременно являются развивающими и диагностическими.

С помощью данных заданий студенты также овладевают такими способами аналитико-оценочной деятельности (выявле-

ние сущности, сравнение, содержательное обобщение, систематизация, ценностный выбор, доказательная научная аргументация, самоанализ и др.), которые являются основой для становления их взглядов, мнений, позиций, то есть педагогических убеждений как основы педагогического мировоззрения.

Первая группа заданий представляет собой систему проблемных заданий на оценку и понимание сущности педагогических явлений в психолого-педагогической теории. Эти задания включаются в лекционно-практические занятия и усложняются от необходимости выразить свое понимание явления (например, ответить на вопрос: «Педагогика — наука или искусство?») к осуществлению сравнения и обобщения (например: «Сравните понимание принципа природосообразности у Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо и обоснуйте причины различия») и выявлению закономерностей педагогического процесса (например: «Определите зависимость содержания компонентов деятельности учителя от особенности его педагогической позиции: гуманистической или императивной»).

Вторая группа — это учебно-исследовательские задания. Они предлагаются студентам на психолого-педагогических практикумах и предполагают исследование реального педагогического процесса в условиях школы. Задания включают необходимость использования постепенно усложняющихся от этапа к этапу методов исследования педагогического процесса и анализ с их помощью особенностей развития личности школьника (его интересов, способностей и др.), детского коллектива и др.

Важной для нашего исследования является третья группа заданий, направленных непосредственно на педагогическую рефлексию и самоосознание будущим учителем себя в профессии.

Процесс усложнения заданий идет от констатации к анализу причинно-следственных связей (например, выявление возможностей влияния различных видов деятельности, в частности, коллективной творческой, на изменение социометрического статуса ребенка, его самооценку) и к выявлению факторов и закономерностей педагогического процесса.

Важной для нашего исследования является *третья группа* заданий, направленных непосредственно на педагогическую рефлексию и самоосознание будущим учителем себя в профессии. Это задания на самооценку (например, педагогические сочинения о мотивах выбора профессии), педагогические размышления (например, «Моя встреча с Ш. А. Амонашвили», «Идеи К. Д. Ушинского и их влияние на мое профессиональное становление»), педагогическая самооценка, самоанализ (например, «Факторы, оказавшие влияние на мое профессиональное развитие», «Я — учитель: Я-идеальное, Я-реальное», «Мое педагогическое кредо» и т. д.).

В четвертой группе представлены задания комплексного характера, целью которых является развитие у студентов не только педагогических убеждений, но и умений реализовать их в деятельности. Перевод внутренней позиции во внешний план действия происходит в процессе не только аналитической, но и конструктивной деятельности и может реализоваться в таких формах, как создание педагогических проектов, разработка программ, моделирование уроков и др.

Проект воспитательной системы школы разрабатывается в курсе «Воспитательные системы». Являясь интегрированным курсом, он предполагает синтез историко-педагогических, психологических и методических знаний. Задачей создания проекта школы выступает не только разработка на основе современных педагогических идей, взглядов, принципов содержания новой школы, но и адаптация теоретических знаний к реальному педагогическому процессу, к современным условиям работы школы, поскольку проект должен не только отличаться своеобразием, но и быть актуальным и реальным, то

есть создавать возможность воплощения непосредственно в практику работы современной школы.

Следует отметить, что включение в проектную деятельность помогает студентам освоить ее особенности и в будущем при использовании этой педагогической технологии поможет в практической работе учителя.

Нами были разработаны критерии оценки проекта, к которым относятся: актуальность и аргументированная обоснованность идеи школы; обстоятельная психологическая обеспеченность, опора на историю педагогики и фундаментальные педагогические исследования, на анализ практического педагогического опыта; согласованность и взаимосвязь всех элементов педагогической системы (цель, прогнозируемый результат, принципы организации воспитательной системы, содержание, средства, методы, требования к личности учителя в данной школе) и др.

Разработка проекта предполагает работу в коллективе, группой в два-три человека. Коллективная форма весьма эффективна в развитии самостоятельности педагогических убеждений. Временные творческие коллективы студентов создают условия для обмена информацией, взаимопомощи, аргументации своей позиции, объективного оценивания позиции других, что является основой становления собственных взглядов.

Совместный поиск решения проблем дает возможность студенту освободиться от субъективности в оценке своих взглядов и согласовывать их в соответствии с объективными, научно обоснованными критериями. Способность регулировать собственную деятельность в соответствии с нормами педагогической этики, на основе уважения создает условия для развития потребности в профессионально-ценностном общении.

Выбор идеи школы ярко отражает индивидуальность и нравственную педагогическую направленность разработчиков, их систему ценностей. Наша опытно-экспериментальная работа выявила заметно выраженную гуманистическую направленность всех предлагаемых студентами проектов воспитательных систем, среди которых: «Школа творчества», «Школа легких трудностей», «Школа здоровья», «Школа общения с миром», «Школа сотрудничества», «Дом жизни (детский дом)», «Школа духовного развития» и др.

Совместный поиск решения проблем дает возможность студенту освободиться от субъективности в оценке своих взглядов и согласовывать их в соответствии с объективными, научно обоснованными критериями.

Однако некоторым студентам не удается найти необходимые средства для выражения своей идеи. Это свидетельствует о том, что не все студенты владеют адекватными способами выражения своей внутренней позиции. Именно поэтому особое внимание уделяется процедуре защиты проекта, повышающей ответственность за выбранную идею и отбор аргументов и средств для ее обоснования, форм представления (проспект проекта, презентация, графические модели, схемы и т. д.). Особую атмосферу для защиты подобной коллективной творческой работы создает приглашение практических педагогических работников и учителей, что позволяет увидеть жизненность того или иного проекта.

Такие формы итоговой работы целенаправленно развивают у студентов потребность в творчестве, умение реализовать свои замыслы, помогают диагностировать профессиональный рост будущих педагогов.

Особая роль в этом процессе отводится разнообразным формам контроля. Традиционное понимание функции экзамена и зачета как *контролирующей* тормозит развитие самостоятельного педагогического мировоззрения студентов, поскольку нацеливает на репродуктивное воспроизведение конкретных знаний. Усиление *развивающей* функции экзаменов и зачетов, использование их различных форм и видов может стать эффективным средством

развития педагогического мировоззрения как системы современных научных взглядов на мир педагогических явлений, системы отношений к сущности педагогического процесса, к себе и ребенку в нем, готовности строить профессиональную деятельность в соответствии со своими убеждениями.

Проведенное нами исследование позволило обосновать педагогические условия вариативности в организации экзаменов и зачетов как средства развития личности будущего учителя. Исходным условием, обеспечивающим этот процесс, является изменение общей цели профессионального обучения будущих педагогов, ориентированного не на передачу информации, а на становление у студентов педагогических убеждений, стремления к самосовершенствованию, профессиональной рефлексии.

В соответствии с поставленной целью изменяются формы контроля, которые предполагают выражение студентом собственного понимания педагогических проблем, стимулируют самостоятельность мышления. Студент поставлен в условия, когда он не может ограничиться только пересказом полученных знаний, а включается в осмысление поставленной проблемы. Его знания, приобретая субъективно значимый смысл, становятся его взглядами, убеждениями, основой педагогического мировоззрения.

Таким образом, новая парадигма образования предполагает умение педагога решать для себя сложные «философские» вопросы о цели своей деятельности, о сущности педагогического процесса, о своем месте в нем. Без переориентации педагогического мировоззрения учителя на гуманистические ценности, на приоритетное положение личности ребенка в педагогическом процессе, на творчество, на новый уровень профессиональной рефлексии невозможно эффективно решать задачи воспитания и обучения современных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М., 1996.

2. *Железнова, Т. Я.* Становление педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Я. Железнова. — Н. Новгород, 1996.

3. *Зверева, Н. М.* Преподавателю вуза: практическая педагогика / Н. М. Зверева, В. В. Николина, Н. Н. Деменева. — Н. Новгород, 2012.

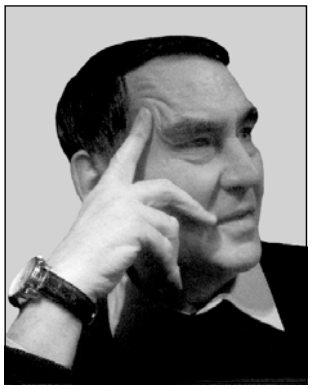
4. *Касьян, А. А.* Мировоззрение и методология в контексте образования / А. А. Касьян // Высшее педагогическое образование: проблемы и решения. — Н. Новгород, 1994.

5. *Менчинская, Н. А.* Психологические закономерности формирования научного мировоззрения / Н. А. Менчинская // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

6. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород, 2002.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2010.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр»). — М., 2010.



ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. КАСЬЯН,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии
НГПУ им. К. Минина
anauka@yandex.ru

Принцип фундаментальности — один из важнейших принципов образования. Рассматриваются различные трактовки этого принципа: образование фундаментально, если в качестве предмета изучения выступает фундаментальная наука, если образование базируется на изучении профессионально ориентированной науки, если процесс образования основан на идее интегративности научного знания, если процесс обучения сопряжен с научной работой студентов, а в обучении представлены история и методология науки.

Fundamental principle is one of the main principles of education. The authors of the article show different treatments of this article: education can be fundamental if the subject of studying is the fundamental science, if the education is based on studying of the professional-focused science, if the process of education is based on the idea of the integrative scientific knowledge, if the process of education is connected with the scientific students work and in training the history and science methodology are presented.

Ключевые слова: *наука, образование, высшая школа, фундаментальная и прикладная наука, фундаментальность образования, история и методология науки*

Key words: *Science, education, the higher school, fundamental and applied science, fundamental nature of education, history and science methodology*

Понятие «фундаментальное образование» несколько неопределенно. Однако это не мешает теоретическому рассмотрению и практической реализации принципа фундаментальности образования. С одной стороны, мы не вполне четко определяем содержание этого принципа, но, с другой стороны, налицо желание человека получить (дать другому) фундаментальное образование. По крайней мере, на интуитивном уровне потребность именно в таком образовании очевидна. При этом фундаментальное образование — не просто хорошее, глубокое и т. п. образование, оно может быть содержательно определено. По-видимому, принцип фундаментальности относится к сфере высшего образования.

Фундаментальность (применительно к образованию) в литературе ставится обычно в один ряд с такими его характеристиками, как демократизация, гуманизация, гуманитаризация, регионализация и т. д. Споры и дискуссии ведутся по каждому из названных принципов. В основании большинства из них находятся вполне определенные понятия: демократия, регион, гуманизм и т. д. Количество публикаций о демократизации, регионализации, гуманизации и других принципах образо-

вания значительно. Хотя представленность в дискуссиях каждого из отмеченных феноменов образования неодинакова. Так, споры о демократизации образования не столь остры как 20—25 лет назад (может быть, потому что определенная демократизация достигнута; а может быть, потому что наряду с ней утверждается идея авторитарного управления в системе образования). Обсуждение проблемы гуманизации образования дало возможность выявить нетождественность принципа гуманизации образования с принципом гуманитаризации. Эти принципы отнюдь не синонимичны. Идея региональности образования стала более определенной, относится не только к содержанию образования, но и к формам его организации, способам осуществления.

По отношению к фундаментальности образования подобная определенность не достигнута. Конечно, можно рассуждать о фундаментальности образования, исходя из буквального понятия фундамента (незыблемой основы, твердого основания и т. п.), то есть по аналогии со строительно-архитектурным делом. Такой подход, исходящий из буквального толкования термина, вряд ли можно считать плодотворным, хотя абсолютный отказ от него был бы тоже крайним решением.

Фундаментальность образования — это метафора? Или это строгое понятие? В. М. Полонский сопоставляет фундаментальное образование с технологическим. Его содержание раскрывается через понятие сквозной линии, пронизывающей процесс обучения и включающей в себя общенаучные и общекультурные компоненты образования [4, с. 179]. При этом остается неясно, что собой представляет «сквозная линия», каковы те «компоненты», которые она включает? А. Суханов, один из официальных идеологов идеи фундаментальности образования в период ее становления в отечественной системе, утверждал, что «образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды» [6, с. 18—19]. Проясняет ли это определение что-нибудь? Оставим вопрос без ответа.

Понятие фундаментальности образования, как правило, связывается с понятием фундаментальности науки.

Понятие фундаментальности образования, как правило, связывается с понятием фундаментальности науки. Феномен фундаментальной науки, ответы на вопросы о том, что такое фундаментальная наука, в чем ее сущность, обстоятельно рассмотрены в литературе. Часто они даже не обсуждаются, а принимаются как бесспорные и очевидные. Пример тому — публикации в журнале «Вопросы философии». Там не обсуждается сущность фундаментальной науки. Публикации посвящены соотношению фундаментальной науки с прикладной наукой, ее ролью в практике, месту в культуре и т. п. Так, статья Ю. В. Сачкова имеет название «Фундаментальные науки как стратегический резерв развития» (2007, № 3). Характерна рубрика, обозначающая небольшую дискуссию, проходившую на страницах журнала: «Фундаментальная наука в XXI веке». В рамках этой дискуссии отмечены две полярные позиции, выраженные в названиях статей, опубликованных в № 5 за 2008 год: одна — «Фундаментальная наука умирает?» (А. Л. Никифоров) и другая — «Надеюсь, что будет жить» (Б. И. Пружинин). Ответ на вопрос: что есть фундаментальная наука? — предполагается очевидным.

Фундаментальность науки обычно связывается с вопросом о прикладной науке. Специфика феномена фундаментальности науки выявляется через ее сопоставление с прикладной наукой. Литература, посвященная этому вопросу, весьма обширна. Пример тому — названия многих и многих публикаций в разных изданиях:

«Результаты фундаментальных исследований — основа конкурентоспособной промышленности», «Фундаментальные исследования — промышленному производству», «Фундаментальная и прикладная наука: единство и противоположность» и т. д.

В отечественной философской традиции фундаментальная наука (не обязательно теоретическая, ею может быть и эмпирическая наука) противопоставляется прикладной, а последняя понимается как направленная на научное обеспечение решения практических задач. Фундаментальная наука не имеет специальных практических целей, дает общее знание и понимание законов и принципов строения и эволюции мира.

Понятия фундаментальной и прикладной науки получают законодательное закрепление. В Федеральном законе Российской Федерации «О науке и государственной научно-технической политике» (ст. 2) утверждается: «Фундаментальные научные исследования — экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды; прикладные научные исследования — исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач».

Более того, вопрос о том, как функционирует фундаментальная наука, переместился в плоскость практических решений, нашел отражение в ведомственных документах.

Так, в официальном документе Министерства образования и науки РФ «Порядок и форма представления отчета о научной деятельности высших учебных заведений и организаций Министерства образования и науки Российской Федерации» повторены вышеприведенные толкования (определения) из закона «О науке и государственной научно-технической политике». Они служат руководством к действию при организации и проведении научных исследований в вузах, научных институтах, научно-образовательных центрах, выступают фактором их отчетности, имеют принципиальное значение при решении вопросов их финансирования, оценке деятельности.

Фундаментальная наука не имеет специальных практических целей, дает общее знание и понимание законов и принципов строения и эволюции мира.

Федеральная служба государственной статистики в своих указаниях юридическим лицам, выполняющим научные исследования и разработки, требует представлять «Сведения о выполнении научных исследований и разработок», исходя из интерпретации вышеназванного закона: «Под фундаментальными исследованиями понимаются экспериментальные или теоретические исследования, направленные на получение новых знаний без какой-либо конкретной цели, связанной с использованием этих знаний. Их результат — гипотезы, теории, методы и т. п. Фундаментальные исследования могут завершаться рекомендациями о проведении прикладных исследований для выявления возможностей практического использования полученных научных результатов, научными публикациями и т. п. Прикладные исследования представляют собой оригинальные работы, направленные на получение новых знаний с целью решения конкретных практических задач. Прикладные исследования определяют возможные пути использования результатов фундаментальных исследований, новые методы решения ранее сформулированных проблем».

Если феномен фундаментальной науки изучен достаточно хорошо, если понятие фундаментальности науки достаточно ясное и определенное, то этого нельзя сказать о понятии фундаментальности образования. Ситуация в области изучения данного феномена — иная. Поэтому любые обсуждения, специально посвященные фундаментальности образования, можно только приветствовать. В то же время такие обсуждения предполагают осмысле-

ние самого феномена фундаментального образования, разработку, условно говоря, теории этого вопроса. Заслуживают внимания и специального рассмотрения вопросы о сущности фундаментальности образования, соотношении фундаментальной науки и фундаментального образования, реализации идеи фундаментальности образования в его различных сферах, реализации идеи фундаментальности образования в вузах различного профиля, в частности, в разных типах университетов, и т. д.

Какова степень научной разработанности проблемы фундаментальности образования? Прежде всего отметим, что вышеназванная архитектурно-строительная метафора, связывающая проблему фундаментальности образования с идеей фундамента здания (в буквальном смысле этого слова), применительно к науке, образованию, не остается только метафорой, а находит научную реализацию. В монографии «Философия образования» авторами утверждается: «Под фундаментальностью как принципом содержания образования мы понимаем сращивание содержания обучения с главными процессами бытия». И далее: «Фундаментализация обучения — это концептуальное изучение законов мира, выработка фундаментальных смыслов бытия, на основе которых осуществляются все бесчисленные связи явлений бытия, проникновение в сущность мира» [3, с. 148]. Метафора получает некоторую научную (онтологическую) экспликацию. Фундаментом в архитектурно-строительном смысле выступают «главные процессы бытия», «законы мира». Какие науки их изучают? Далеко не все. Значит, фундаментальность образования относится только к тем направлениям подготовки студентов, которые изучают эти законы.

Фундаментальность образования не есть прямое отражение фундаментальности науки.

Но такое понимание фундаментальности образования вступает в противоречие с вышеотмеченным законом «О науке и государственной научной политике». Ведь не все фундаментальные науки (в смысле этого закона) отражают «главные процессы бытия». Среди них могут быть и эмпирические науки, а они заведомо, по своей сути не претендуют и не могут претендовать на отражение отмеченных процессов. Поэтому фундаментальность образования не есть прямое отражение фундаментальности науки. Тем самым отвергается «зеркальный подход» в трактовке соотношения фундаментальности науки и образования.

В целом в рамках отечественной философии образования проблема фундаментальности образования не получает обстоятельного рассмотрения. Так, в секции «Философия образования» шестого Российского философского конгресса (Нижний Новгород, 2012 г.) обсуждались многие актуальные и глубокие проблемы, но не принцип фундаментальности (фундаментализации) образования. Журнал «Вопросы философии», который в известном смысле можно считать достаточно репрезентативным отражением состояния философской науки (в частности, в области философии образования), за последние годы по сути дела лишь несколько раз обратился к этой теме.

Н. В. Карлов, рассматривая феномен фундаментальной науки, обращает внимание на проблему фундаментальности образования. В статье проводится идея связи фундаментальности науки и фундаментальности образования, но эта идея получает новое звучание, определенное развитие. Первым (по сути дела, рабочим определением или тем, что И. Кант называл экспозицией понятия) выступает следующее определение: «обучение фундаментально, если человек… обучен тому, что лежит в основе, в фундаменте его профессии» [2, с. 44]. Другими словами, фундамент — это уже не «законы бытия» самого по себе, а профессионально ориентированное понятие по своему содержанию. Тем самым понятие фундаментальности образования расширяется и по своему объему. Но все же утверждение до-

статочно неопределенное, ибо остается открытым вопрос о том, что лежит и должно лежать в фундаменте профессии. И что это такое — фундамент профессии? Знание, реализуемое в профессиональной деятельности, или знания о процессе их реализации, его правила, правила процесса (технологический аспект)?

В то же время данное определение получает свое развитие и экспликацию через полагание связи фундаментальной науки и фундаментального образования: без «фундаментального исследования… нет фундаментального образования» [2, с. 45]. Или: «Обучение фундаментальным наукам должно тесно соседствовать с собственными фундаментальными исследованиями» [2, с. 46].

Идея приобретает ясность — фундаментальность образования обеспечивается постановкой и проведением в вузе, на факультете, кафедре фундаментальных исследований, научной работой в области фундаментальных наук, в которую в той или иной степени интегрирован студент, будущий специалист. Налицо идея необходимости взаимосвязи научных исследований и педагогического процесса в высшей школе. Идея, разумеется, не новая. Но она четко подчеркивает преодоление позиции, выраженной Ф. Бэконом (и всей культурой его времени): «Преподаватели для науки оказываются хранителями и стражами всех ее достижений» [7, с. 248]. Преподаватель вуза не только хранитель и страж, не только транслятор научных знаний, но и их творец. Генерирование знаний есть необходимая сторона его деятельности.

Но здесь возникает необходимость уточнения. Дело в том, что не все вузы, факультеты, кафедры связаны с постановкой и проведением исследований именно в области традиционно трактуемых фундаментальных наук. По-видимому, большинство вузов имеет в этом смысле «нефундаментальный» профиль. Фундаментальные науки широко представлены в классических и педагогических университетах. Другие вузы в значительной степени ориентированы на преподавание и исследования в области прикладных наук. Следует ли отсюда, что они оказываются вне сферы фундаментальности образования? Очевидно, фундаментальность образования обеспечивается постановкой и проведением не только фундаментальных исследований, но и любых других научных исследований, проводимых в вузе. Без научной работы, без реализации вузом, факультетом, кафедрой, отдельным преподавателем своей исследовательской функции нет фундаментального образования.

Без научной работы, без реализации вузом, факультетом, кафедрой, отдельным преподавателем своей исследовательской функции нет фундаментального образования.

Таким образом, фундаментальность образования обеспечивается не просто самой по себе фундаментальной наукой, включенной в педагогический, учебный процесс, не просто профессионально ориентированной наукой, не просто любой наукой, выступающей в качестве учебной дисциплины, но субъектами деятельности, теми образовательными структурами, которые обеспечивают функционирование высшего учебного заведения, включенностью субъекта учения в научную деятельность той или иной образовательной структуры.

Фундаментальность образования не есть просто функция, прямая проекция фундаментальности науки, включенной в учебный процесс. Фундаментальность изучаемой науки не обеспечивает сама по себе фундаментальности образования. Понятие фундаментальности приобретает новое качество при переходе от науки к образованию. Атрибутом фундаментальности образования выступает его научность, понимаемая не в аспекте фундаментально-научного содержания образования, а в аспекте сопряженности педагогического процесса с научно-исследовательской деятельностью вуза, факультета, кафедры, отдельного преподавателя, единства реализации высшей школой образо-

вательной и научно-исследовательской функций, включенностью субъекта учения в этот процесс.

При этом возникает вопрос: можно ли считать науку единственным основанием, фундаментом профессиональной педагогической деятельности? Наука в отмеченном ее качестве есть необходимое условие фундаментальности образования, но является ли это условие достаточным?

М. В. Рац в своей статье преодолевает точку зрения, согласно которой образование фундаментально, если оно основано на обучении студентов фундаментальным наукам [5]. Считается недостаточной и позиция, утверждающая реализацию идеи фундаментальности образования включением студентов в исследования в области фундаментальных наук (с учетом предшествующих замечаний лучше бы сказать — наук как таковых, вообще наук, а не только обладающих характером фундаментальности). Согласно развиваемой в статье позиции, кроме включения в процесс образования освоения и получения научных знаний, кроме реализации преподавателем в своей профессиональной деятельности научно-исследовательской компоненты, фундаментализация образования включает в себя «интеллектуальные функции: рефлексию, понимание, мышление, …профессиональные ценности, представление о миссии своей профессии в обществе» [5, с. 175].

Наука в отмеченном ее качестве есть необходимое условие фундаментальности образования, но является ли это условие достаточным?

Эта позиция не отвергает предшествующей (фундаментализация образования — это его научность, понимаемая не просто как преподавание фундаментальных и других наук, но реализация учебным заведением, его структурами и субъектами научно-исследовательской функции, включение в нее субъектов учения), а дополняет ее. Вопрос в том, как добиться понимаемой таким образом фундаментальности образования, которую можно было бы назвать не гносеологической, а имеющей социально-культурный характер. Одним из направлений развития отмеченных интеллектуальных функций, а также созидания у студента фундамента профессии является включение в образовательный процесс при изучении любой специальности таких учебных предметов, как история науки, история соответствующей профессиональной деятельности, методология познания.

Помимо отмеченных экспликаций понятия фундаментальности образования, есть еще одна его экспликация. Смысл, который часто вкладывается в термин «фундаментальное образование», сводится к идее универсальности, идее всеохватывающего обучения. Утверждается, что «одним из основных положений концепции фундаментального университетского образования является приоритетная ориентация на междисциплинарные курсы, направления, охватывающие совокупность специализированных областей. Одним из таких направлений является синергетика… Высокая степень интеграции различных естественнонаучных дисциплин достигается также при их объединении с основами экологии» [1, с. 61]. Отмеченный смысл подсказывает и определенные пути получения такого образования — формирование интегративных знаний. Здесь можно сказать, что философия науки давно отмечает и обсуждает дифференциацию и интеграцию как реальные тенденции развития науки. Но модели интеграции и дифференциации в науке непосредственно не могут быть перенесены на образовательный процесс, так же как и идея фундаментальности научного знания в классическом его понимании.

Разумеется, в идее универсальности присутствует важный позитивный смысл, если понимать эту универсальность не в тривиальном смысле всезнания, формирования обширного склада знаний и прикладных умений, как это ныне демонстрируется в многочисленных телевизионных «интеллектуальных» играх и викторинах, но как готовность к деятельности в раз-

личных сферах науки и практики. Правда, и здесь нужно отметить, что такая готовность не есть абсолютная индифферентность к конкретной прикладной сфере в том смысле, что выпускнику университета якобы совершенно безразлична сфера применения им приобретенной научной культуры (будь то экономика, биология, искусствоведение или физика).

Наиболее распространенными и признанными попытками реализации идеи формирования фундаментального высшего образования в указанном выше смысле являются сегодня гуманитаризация естественнонаучного образования и естественнонаучное образование гуманитариев. Эти тенденции в высшей школе ныне весьма заметны и весьма позитивны. Они достаточно новые и допускают довольно широкую интерпретацию.

Таким образом, отмечены несколько экспликаций понятия фундаментальности образования.

✓ Первая: фундаментальность образования раскрывается через синтез научной (наука фундаментальная или наука профессионально ориентированная) и педагогической составляющих (компонентов) деятельности преподавателя, образовательных структур высшего учебного заведения. Это единство стало возможным после реформирования университетского образования В. фон Гумбольдтом в начале XIX века.

✓ Вторая: развитие таких интеллектуальных функций, как рефлексия, профессиональные ценности и т. п., важную роль в становлении которых играет история науки и история специализированной (той или иной) профессиональной деятельности, а также методология познания.

✓ Третья: фундаментальность образования раскрывается через его универсальность, в частности, через гуманитаризацию естественнонаучного образования и естественнонаучное образование гуманитариев, взятых не в статике, а в динамике, в истории, развитии. Получается, что в рамках теоретического анализа и практической реализации идеи фундаментальности образования возникает один и тот же феномен, имеющий для них характер необходимости. Этот феномен раскрывается через понятия «история науки» и «методология науки».

Наиболее распространенными и признанными попытками реализации идеи формирования фундаментального высшего образования являются сегодня гуманитаризация естественнонаучного образования и естественнонаучное образование гуманитариев.

В настоящее время самосознание науки, в частности, *история науки* очень неравномерно представлена в системе подготовки будущего специалиста. Что касается истории социальных, гуманитарных наук, то ситуация здесь не вызывает тревоги: есть кафедры, специалисты-ученые, существует давняя традиция постановки учебных курсов по истории экономических учений, истории социологии, истории педагогики, истории психологии, истории лингвистических учений и т. д. Студенты изучают эти дисциплины, включеные в соответствующие научные исследования, проводимые на кафедрах (система научно-исследовательской работы студентов), по этим наукам ведется подготовка научных и научно-педагогических кадров, защищаются диссертации и т. д.

Иная ситуация в сфере естественных наук, их история нередко остается за пределами, «за скобками» исследовательской и педагогической деятельности вузов. Студент же может научиться мыслить, если в процессе обучения показано, в частности, как мыслили и мыслят ученые, если в курсе представлены не завершенные современные естественнонаучные знания, а история их получения. Если построить курс как историю становления интегральных взглядов на природу со всеми ее находками, потерями, сомнениями, то есть показать студенту «кухню», в которой «готовились» результаты, впоследствии по тем или иным причинам, может быть, отброшенные, то такой курс должен быть полезным. Если же познакомить его только с принятыми интегральными взглядами, то мы придем к ре-

зультатам, противоположным желаемым. В лучшем случае мы сформируем «однобокого» специалиста, заранее нацеленного лишь на одну из возможных тенденций роста науки. В худшем случае — породим догматика.

В высших учебных заведениях крайне редко имеются кафедры истории науки, истории *не* социальных, *не* гуманитарных наук. Так, в вузах Нижнего Новгорода — лишь две кафедры, которые включают в свое название слова «история науки». Это кафедра истории, логики и методологии науки (Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского) и кафедра астрономии и истории естествознания (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина). Но историко-научная проблематика (ни в исследовательском, ни в педагогическом аспектах) не занимает на этих кафедрах ведущего места. Что касается дипломированных специалистов-профессионалов в области истории естествознания, то число их в Нижнем Новгороде значительно меньше, чем количество специалистов данного профиля в сфере социально-гуманитарных наук. Налицо явная диспропорция, явная асимметрия между, с одной стороны, естествознанием и, с другой стороны, общественными, гуманитарными науками с точки зрения постановки исследовательской и педагогической деятельности в области их истории. Это тем более неприемлемо ввиду того, что ведущее направление науки в Нижнем Новгороде — естествознание, техникознание.

Гуманитарный идеал научности включает в себя принцип историзма.

В последнее время много говорится и пишется о гуманитаризации науки и образования. Более того, некоторые авторы утверждают (и приводят весомые аргументы в обоснование своих суждений), что на смену классическим математическому и физическому идеалу научности приходит (точнее — занимает в их системе достойное место) гуманитарный идеал научного знания. Гуманитарный идеал научности включает в себя принцип историзма. Реализация этого принципа вне сферы гуманитарного знания способствовала бы фундаментализации образования.

Что касается *методологии науки*, то ситуация с ней менее тревожная. Как дисциплина методология научного познания представлена в общем курсе философии, в учебных дисциплинах профессиональной подготовки специалистов (например, методология социально-гуманитарного исследования, методология математического познания и т. д.). И, разумеется, в рамках подготовки к кандидатскому экзамену по дисциплине «История и философия науки». Правда, в последнем случае возникло неожиданное обстоятельство.

При введении этого курса в систему подготовки аспирантов преподаватели философии (специалисты по различным разделам философии — этика, эстетика, история философии, социальная философия и т. д.) неожиданно обнаружили свою «компетентность», «состоятельность» в данной научно-педагогической области (история и философия науки). Легко и просто ведут «подготовку» аспирантов и соискателей по этой дисциплине. Для успеха важна лишь личная энергия преподавателя, направленная на выполнение предначертаний, идущих «сверху», от руководящих структур. Но принцип единства научной квалификации и деятельности преподавателя остается «за скобками», не выполняется.

Возникает вопрос — каков теоретический фундамент деятельности в этой сфере? Ведь число действительных специалистов в сфере философии науки в Нижнем Новгороде весьма ограничено.

Таким образом, реализация идеи фундаментальности образования требует не только теоретической разработки, но и практических действий: организации историко-научных и философско-методологических исследований, определения истории и философии науки как учебных пред-

метов, кадровых решений. В то же время представленная позиция — трактовка истории и философии науки как атрибута фундаментализации образования — не претендует на абсолютный ответ на вопрос о сущности фундаментальности образования. Данный атрибут — лишь один из возможных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Геворкян, Е.* Фундаментализация университетского образования (опыт работы) / Е. Геворкян, Д. Трубецков, Д. Усанов // Высшее образование в России. — 1998. — № 2. — С. 61—62.

2. *Карлов, Н. В.* О фундаментальном и прикладном в науке и образовании, или «Не возводи дом свой на песке» / Н. В. Карлов // Вопросы философии. — 1995. — № 11. — С. 35—46.

3. *Пищулин, Н. П.* Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. — М. : МГПУ, Центр инноваций в педагогике, 1999.

4. *Полонский, В. М.* Научно-педагогическая информация : словарь-справочник / В. М. Полонский. — М. : Новая школа, 1995.

5. *Рац, М. В.* К вопросу о фундаментальном и прикладном в науке и образовании / М. В. Рац // Вопросы философии. — 1996. — № 9. — С. 169—177.

6. *Суханов, А.* Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах / А. Суханов // Высшее образование в России. — 1996. — № 3. — С. 17—24.

7. Хрестоматия по истории философии : в 3 ч. — Ч. 1. — М. : Изд-во МПГУ, 1997.

КАТЕГОРИИ МОДЕЛИ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Н. Ю. РУСОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка
НГПУ им. К. Минина
n.rusova@list.ru

В статье рассматривается место понятий модели и моделирования в педагогическом тезаурусе, способы классификации моделей, результаты прогностического педагогического моделирования. Наряду с исследовательским моделированием в педагогике выделено дидактическое моделирование как способ репрезентации содержания образования в дидактическом материале и моделирование как учебное действие.

In the article the place of concepts of a model and modeling in the pedagogical thesaurus, ways of classification of models, results of predictive pedagogical modeling is considered. Along with research modeling in pedagogical didactic modeling as a way of representation of the content of education in a didactic material and modeling as educational action is allocated.

Ключевые слова: *модель, моделирование, педагогика, дидактика, образовательный процесс, дидактический материал*

Key words: *model, model representation, pedagogics, didactics, educational process, didactic material*

Произошедшее за последние десятилетия коренное изменение всей образовательной парадигмы привело к становлению нового тезауруса педагогики, к формированию новой педагогической терминосистемы, что связано не только с появлением неизвестных доселе терминов, но и с обновлением содержания привычных терминологических единиц. Статус категорий модели и моделирования в педагогическом тезаурусе далеко не так однозначен, как это может показаться на первый взгляд.

Категории *модели* и *моделирования* пришли в современную методологию науки из кибернетики, постепенно превращаясь в общенаучные понятия — так же как *информация, управление, система, структура* и некоторые другие.

Моделью в широком смысле принято именовать любой образ, аналог (мысленный или условный) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя». Моделирование же, во-первых, сводится к самому процессу построения и изучения моделей реально существующих предметов и явлений, а во-вторых — к методу исследования, предполагающему определение или уточнение характеристик и рационализацию способов построения вновь конструируемых объектов на основе использования их моделей. Модель может стать основой зарождения новой теории, так как с помощью моделирования выявляются сущностные для конкретной научной парадигмы свойства реального объекта.

Категория модели становится основой междисциплинарных исследований, соответствующих духу общенаучной методологии, которая претерпевает в настоящее время поистине революционные изменения.

Категория модели становится основой междисциплинарных исследований, соответствующих духу общенаучной методологии, которая претерпевает в настоящее время поистине революционные изменения.

Суть этих изменений в общем виде можно охарактеризовать так: если весь предшествующий этап развития науки проходил под знаком классического детерминизма, то есть базовыми для каждого ученого являлись категории причины и следствия, каузальные связи, поиски ответа на вопрос «почему?», и понятие объективной истины было антонимично понятию неорганизованного хаоса, то с середины XX века на авансцену выдвигаются системный анализ и изучение процессов самоорганизации в системах разной природы, а случайность, нестабильность и неустойчивость осознаются как важные факторы развития. Порядок может самопроизвольно возникать из хаоса, и «понятие истины... постепенно уступает место понятию модели, осознается принципиальная неполнота и схематичность, идеализированность любого описания явлений, принципиальное отсутствие возможности вполне точного, определенного и полностью формализованного знания» [4, с. 57]. Поскольку модель отражает объект не полностью, а с упрощениями и искажениями, в зависимости от своей цели и возможностей построения, постольку любой объект, процесс или явление реального мира невозможно описать с помощью *одной* модели, приближение к постижению сущностных свойств мира возможно лишь на пути построения бесконечного множества моделей.

Одно из главных преимуществ моделирования — целостность представления информации [11, с. 66]. Кроме того, моде-

лирование связано с развитием системных исследований и их объединением с методологией моделей. На базе этого объединения возникло понятие системного моделирования, которое раскрывается как «историческая форма метода моделей, обладающая двоякой сущностной гносеологической характеристикой, где предмет моделирования рассматривается как система и сам модельный познавательный процесс расчленяется на систему моделей, каждая из которых отображает дисциплинарный срез моделируемой системы, а все вместе дают ее многодисциплинарное представление» [2, с. 465].

Современная методология науки предоставляет разные способы классификации моделей.

✓ По способу реализации и в соответствии с применяемым методом научного исследования выделяются:

— *знаковые* (абстрактные) модели (теоретический метод исследования), репрезентированные в вербальной, символической и вербально-символической формах;

— *предметные* модели (экспериментальный метод исследования).

Это деление в определенной степени перекликается с дифференциацией моделей *действующих*, в которых модельные элементы взаимодействуют друг с другом и с внешней средой, и моделей *статичных*, которые лишены возможности самостоятельно взаимодействовать с внешним миром.

✓ По своему назначению выделяются модели, которые применяются:

— в *исследовательском* процессе (исследовательские модели),

— в процессе *обучения* (дидактические модели), причем, как легко понять, непроходимой границы между этими разновидностями не существует; зачастую речь идет лишь о смене общей точки зрения на процесс моделирования и структуру моделей.

✓ Модели могут различаться по *сферам науки* и *практической деятельности*, в которых они используются и объекты, явления и процессы которых подвергаются моделированию (модели в физике, биологии, лингвистике, педагогике и т. п.).

✓ Используя аналогичное основание деления, модели можно и должно типологизировать в зависимости от *сторон* и *аспектов объекта, процесса* или *явления*, репрезентированного в модели; так, в лингвистике существуют синтаксические и порождающие модели; в педагогике — модели ученика, учителя, учебного процесса, образовательной системы; в филологической дидактике — модели читательских интересов школьника, модели классов орфограмм, модели школьных сочинений.

Подавляющее большинство продуктов современного научного и дидактического моделирования составляют гомоморфные модели.

✓ По степени сходства с объектом-оригиналом принято различать модели:

— *изофункциональные*, моделирующие функции оригинала;

— *изоморфные,* когда модель и оригинал подобны по своей элементной структуре;

— *гомоморфные*, когда модель воспроизводит структуру оригинала в упрощенном виде.

Легко заметить, что подавляющее большинство продуктов современного научного и дидактического моделирования составляют гомоморфные модели.

✓ Весьма важной представляется типология моделей по методу и методике моделирования. В качестве примера обратимся к наиболее актуальному для дидактических целей моделированию содержания конкретной предметной области. Оно может сводиться к следующим разновидностям:

— *понятийно-терминологическое* моделирование, продуктом которого являются модели обобщенных представлений об основных семантических узлах соответствующего информационного пространства;

— *сетевое* моделирование, представляющее (обычно в форме ориентированных графов) модели всевозможных отношений в моделируемой системе;

— *фреймовое* (ситуационное или ситуативное) моделирование, в результате которого строятся модели стереотипных ситуаций, часто повторяющихся в предметной области; различия между фреймами системы обычно отражают разнотипные действия, причинно-следственные связи, изменения понятийной точки зрения;

— *классификационное* моделирование, продукты которого — классификационные модели — строятся на базе существующих в современной науке классификаций: перечислительной, иерархической, фасетной;

— *алгоритмическое* моделирование, объектом которого являются типовые действия, совершаемые в пределах конкретной предметной области.

Разумеется, конкретные модели содержания предметных областей, как правило, строятся и формируются на базе сочетания нескольких способов моделирования; так, тезаурусная модель использует понятийно-терминологический, фреймовый и классификационный типы моделирования.

✓ Наконец, весьма важным представляется разделение моделей на *объективированные*, то есть обретшие доступное для всех (или части) членов социума материальное воплощение, и *необъективированные*, существующие лишь в сознании моделирующего субъекта — вне зависимости от того, осознанным или неосознанным является процесс моделирования. Именно необъективированные модели имеются в виду в высказываниях такого рода: «Организм... имеет, хранит и совершенствует систему представлений о среде и образцов поведения. Эта система всегда приблизительна и схематична, что дает основания назвать ее системой моделей...» [4, с. 43]. Процесс становления личности в определенном смысле можно связать с процессом объективизации названной системы моделей и с формированием и закреплением системы способов этой объективизации. Объективированная модель «фактически... рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления как средство их понимания или объяснения другим людям» [2, с. 11].

В современном педагогическом тезаурусе категории модели и моделирования имеют два содержательных наполнения, значительно отличающихся друг от друга.

В современном педагогическом тезаурусе категории модели и моделирования имеют два содержательных наполнения, значительно отличающихся друг от друга:

✓ поскольку суть образовательного процесса сводится к трансляции накопленного обществом социального и духовного опыта, постольку основу содержания образования правомерно интерпретировать как сложную иерархию моделей разных элементов этого опыта. Существенно, что названные модели являются продуктом моделирования, осуществляющегося *вне* образовательной системы и ведущегося *без* учета ее специфики — в сфере науки, искусства и других областей общественного познания. В данном случае мы имеем дело с общенаучным содержанием терминов «модель» и «моделирование», пусть даже эти термины функционируют в сугубо педагогическом исследовании;

✓ однако педагогика, как любая другая наука, имеет собственную категориальную систему, и внутри этой системы некоторые общенаучные единицы обогащаются дополнительным содержанием, специфика которого определяется конкретикой соответствующей предметной области. Так, вполне понятно, что непосредственное постижение обучающимся человеком иерархической системы моделей, репрезентирующих человеческую культуру, попросту невозможно: необходимо то, что в педагогике называют формированием содержания образования.

Известно, что на заре человеческой цивилизации образовательные учреждения для обучения пользовались текстами, непосредственно реализующими модели общей культуры. Учебными средствами «мог-

ли служить — и служили — мифы, эпические сказания, псалмы, гимны, любовные песни, погребальные плачи и т. п.» [4, с. 142]. Дидактический материал, таким образом, был неспециализированным и не подвергался предварительному проектированию. По мере усложнения и дифференциации социального и культурного опыта система образования начинает отбирать и фильтровать материал, специально предназначенный для дидактических целей. Информационное пространство образования, сначала представлявшее собой как бы сгущенный вариант общекультурной информационной среды, «постепенно превращается в своеобразное буферное пространство между личностью и культурой» [4, с. 147].

Таким образом, собственно педагогическое моделирование можно свести к следующим разновидностям.

✓ *Исследовательское педагогическое моделирование* как средство прогностического анализа разных компонентов системы образования. В зависимости от объектов моделирования могут быть построены:

— модели субъектов образовательного процесса — учителя и ученика, а также такая важная для педагогики модель, как «модель культурного человека» [13];

— модели обучаемости как важнейшего свойства субъектов образовательного процесса, а также модели других отдельно взятых свойств и качеств названных субъектов, например, ментальности [7];

— модели самого учебного процесса в целом [14], модели курса обучения по конкретной учебной дисциплине, а также модели педагогических ситуаций [10];

— модели разнообразных средств, обслуживающих учебный процесс, учебных программ, учебников [3], учебно-методических изданий и т. п.;

— модели содержания образования [6];

— модели учебных заведений [8];

— модели системы образования в целом, то есть совокупности образовательных учреждений в социуме [12];

— модели образовательных и воспитательных систем как вариантов конкретной организации образовательной деятельности [9];

— модели управления системой образования [1];

— модели образовательных результатов [5].

Во всех этих случаях модели служат целям анализа и прогностики соответствующих педагогических явлений, а моделирование является первым звеном в цепи, которую продолжают проектирование и конструирование.

Модели служат целям анализа и прогностики соответствующих педагогических явлений, а моделирование является первым звеном в цепи, которую продолжают проектирование и конструирование.

Существенно, что прямое и некритическое перенесение категорий модели и моделирования из кибернетики в педагогику, минуя общеметодологическое осмысление названных категорий, приводит к обеднению и огрублению анализа и потере гуманитарной конституирующей составляющей моделируемых педагогических объектов. Думается, что не имеет смысла в качестве цели педагогического моделирования добиваться построения количественной педагогической теории, в обязательном порядке реализуемой компьютерным способом; стремление уложить образовательную систему в прокрустово ложе общетехнического проектирования и конструирования приводит к тому, что образование превращается в жесткую конструкцию из отдельных элементов — знаний, умений и навыков.

✓ *Дидактическое моделирование*, сущностью которого является моделирование информационной структуры содержания образования для последующей ее репрезентации в дидактическом материале. Модель в данном случае выступает как содержание, которое должны освоить учащиеся, а педагогическую проблему составляет построение всевозможных моделей, в совокупности составляющих содержание образования.

Результаты дидактического моделирования могут быть распределены как по

предметным (образовательным) областям, естественнонаучным и гуманитарным, так и по типам информационных элементов, превалирующих в конкретной модели. Информационная структура содержания образования складывается из следующих компонентов:

— знаниевый, который составляют фактологические и научно-теоретические информационные элементы;

— операционно-деятельностный, сводящийся к типовым операциям, которыми должен овладеть учащийся;

— творческий, суть которого — интегративная совокупность способов, приемов и средств активизации творческого потенциала личности.

Специфика каждого из названных компонентов оказывает непосредственное воздействие на ход и характер дидактического моделирования и его продуктов.

✓ Наконец, в педагогике допустимо и целесообразно рассматривать *моделирование как учебное действие*, когда модель является средством организации процесса обучения и одновременно его целью, если иметь в виду, что учащиеся должны овладеть методом моделирования. При этом следует отдавать себе отчет, что модели типа образца, наглядного пособия, используемые при обучении, представляют собой вырожденные случаи научного моделирования, поскольку исследовательская стадия закончилась, и модель используется как статичный носитель ее результатов. В идеале дидактическое моделирование одновременно должно являться и средством обучения процессу моделирования, однако эта функция дидактических моделей осознается далеко не всеми их создателями.

В идеале дидактическое моделирование одновременно должно являться и средством обучения процессу моделирования, однако эта функция дидактических моделей осознается далеко не всеми их создателями.

В педагогической литературе термин «моделирование» чаще всего используется в широком, недифференцированном значении, а между тем в подавляющем большинстве случаев в ней описываются научно-исследовательские педагогические модели. Так, И. П. Подласый констатирует, что «моделирование в дидактике успешно применяется для решения следующих важных задач:

а) оптимизации структуры учебного материала;

б) улучшения планирования учебного процесса;

в) управления познавательной деятельностью;

г) управления учебно-воспитательным процессом;

д) диагностики, прогнозирования, проектирования обучения» [11, с. 67].

Однако если задачи б), г) и д) решаются с помощью исследовательского моделирования, то решение задач а) и в) требует применения принципиально другого вида моделирования — дидактического, специфику которого мы пытались охарактеризовать выше.

Четкое осознание целей педагогического моделирования, а также структурно-функциональной специфики используемых и заново строящихся моделей необходимо не только педагогу-исследователю, но и преподавателю-практику, образовательная деятельность которого насыщена и пронизана соответствующими явлениями и процессами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бурков, В. Н.* Модели и методы управления организационными системами / В. Н. Бурков, В. А. Ириков. — М. : Наука, 1994. — 270 с.

2. *Вартофский, М.* Модели: репрезентация и научное понимание : пер. с англ. / М. Вартофский. — М. : Прогресс, 1988. — 508 с.

3. *Гречихин, А. А.* О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника / А. А. Гречихин // Проблемы школьного учебника : в 20 вып. — М. : Просвещение, 1985. — Вып. 15: Типология школьных учебников. — С. 12—32.

4. *Гусинский, Э. Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. — М. : Школа, 1994. — 183 с.

5. *Заир-Бек, Е. С.* Основы педагогического проектирования : учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. — СПб. : РГПУ ; Просвещение, 1995. — 234 с.

6. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — Рига : Эксперимент, 1995. — 176 с.

7. *Ковалевская, Ж. В.* Проблема моделирования ментальности: методологический аспект / Ж. В. Ковалевская, Р. В. Манекин // Тезисы докладов междунар. науч. конф. «Методология современных гуманитарных исследований: человек и компьютер». — Донецк, 1991. — С. 17—30.

8. *Костяшкин Э. Г.* Модель одного из перспективных вариантов общеобразовательной школы. 1990—2000 гг. / Э. Г. Костяшкин // Советская педагогика. — 1980. — № 7. — С. 38—45.

9. Моделирование воспитательных систем: теория и практика / под ред. Л. И. Новиковой. — М., 1994.

10. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.

11. *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Владос, 1999.

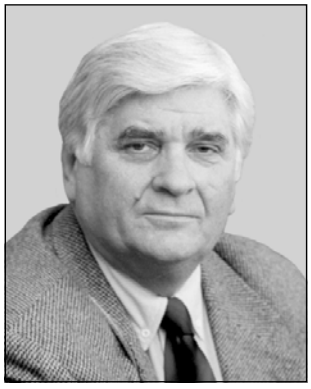
12. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах / под ред. Б. Л. Вульфсона. — М., 1994.

13. *Савицкая, Э.* Закономерности формирования «модели культурного человека» / Э. Савицкая // Вопросы философии. — 1990. — № 5. — С. 61—74.

14. *Турбович, Л. Т.* Информационно-семантическая модель обучения / Л. Т. Турбович. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. — 177 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. ЗАГРЕКОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
общей педагогики
НГПУ им. К. Минина
pedagogika-ngpu@yandex.ru



В. А. ГЛУЗДОВ,
доктор философских наук,
советник ректора, профессор,
заведующий кафедрой
алгебры и геометрии
НГПУ им. К. Минина
gluzdov_va@mininuniver.ru

Т. А. ИВАНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
математического анализа,
теории и методики
обучения математике
НГПУ им. К. Минина
matan.analiz2010@yandex.ru

М. А. ИОРДАНСКИЙ,
доктор физико-математических наук,
профессор, заведующий кафедрой
информатики и информационных
технологий
НГПУ им. К. Минина
maiordan@nnspu.ru

Л. С. КАПКАЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры математики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева
(Саранск)
lskapkaeva@mail.ru

В статье показана специфика и основные условия эффективного использования основных ресурсов инновационного развития образования. Определяется важная роль процесса синхронизации ресурсов.

The authors of the article show the specificity and the basic conditions of an effective using of the basic resources of the innovative development of education. The important role of the process of resources synchronization is determined.

Ключевые слова: *инновационные ресурсы, развитие современного образования, внутренние ресурсы, внешние ресурсы, условия эффективного использования основных ресурсов инновационного развития образования*

Key words: *innovative resources, the development of modern education, internal resources, external resources, conditions of an effective using of the basic resources of the innovative development of education*

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения отечественных ученых в последнее десятилетие XX века. Это было объективно обусловлено государственно-политическими и социально-экономическими преобразованиями конца 80-х — начала 90-х годов. Данные преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Именно в этот период формируется и развивается новая отрасль педагогического знания — педагогическая инноватика; широкий размах приобрело инновационное педагогическое движение.

Сегодня российское образование вступило в новый, чрезвычайно важный период своего развития. В этой связи особую значимость приобретает проблема выявления основных (базовых) ресурсов инновационного развития современного обра-

зования. Актуальность данной проблемы стимулируется следующими факторами.

Первый фактор связан с переходом России к постиндустриальному обществу и принципиально новой «инновационной экономике». Естественно, существующая система образования должна отвечать требованиям инновационного общества, требованиям инновационной экономики.

Второй фактор, стимулирующий актуальность данной проблемы, — это масштабные и долгосрочные системные вызовы, вставшие перед Россией в середине текущего десятилетия: усиление и расширение сфер глобальной конкуренции; формирование новой волны технологических изменений; рост роли человеческого капитала [2, с. 9—10].

Сущность обозначенных вызовов предопределяет, во-первых, центральную роль образования в разработке системы мер, обеспечивающей достойный ответ на них. Во-вторых, в этих новых условиях принципиально новое звучание приобретает необходимость новых стандартов образования. При этом государственные документы в сфере образования, которые определяют стратегию развития общества на долгосрочную перспективу, объективно должны основываться, как отмечают ученые, на принципе органического единства преемственности и инновационности. В полной мере данная методологическая установка воплощена в новом федеральном государственном образовательном стандарте общего образования. Этот стандарт преемственно развивает многие идеи, реализованные в предшествующих образовательных стандартах или аналогичных им документах.

Третий стимулирующий фактор — сохранение общей стратегии развития российского образования, ориентированной на человека, его развитие, социальное благополучие [2, с. 7, 11].

Четвертый фактор — необходимость непрерывного инновационного развития образования как широкой многофункциональной сферы, обогащения и реализации ее инновационного потенциала для полноценного осуществления своей миссии — обеспечить становление и реализацию человека как высшей ценности, конечной цели и продукта всей созидательной деятельности.

Для полноценного осуществления своей миссии образование должно не только носить развивающий характер, но и обеспечить опережающий характер этого развития по отношению к экономике и социальной сфере (в каждой конкретно исторической ситуации). Речь, следовательно, идет о непрерывном инновационном развитии образования, об обогащении и реализации его инновационного потенциала. В контексте вышеизложенного актуализируется проблема определения основных (базовых) ресурсов инновационного развития образования.

Для полноценного осуществления своей миссии образование должно не только носить развивающий характер, но и обеспечить опережающий характер этого развития по отношению к экономике и социальной сфере.

Понятие «ресурс» и его существенные признаки. Анализ научной литературы показал, что понятие «ресурс» имеет многоаспектный характер: социологический аспект, экономический, естественнонаучный и др. Так, в «Новом иллюстрированном энциклопедическом словаре» (2003) дается следующее определение этого понятия: «Ресурс (от франц. *ressourse* — вспомогательное средство) технический, наработка изделия от начала его эксплуатации (или после ремонта) до достижения состояния, при котором дальнейшая эксплуатация невозможна или нежелательна, например, из-за малой эффективности»; «Ресурсы, средства, запасы, возможности, источники средств (например, природные ресурсы, экономические ресурсы)» [1, с. 610].

В Словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее определение понятия: «Ресурс — 1. Запасы, источники чего-нибудь. *Неистощимые ресурсы нашей страны.* 2. Средство, к которому обращаются в необходимом случае (книжн.). *Испробовать последний ресурс*» [4, с. 1328].

Таким образом, термин «ресурс» рассматривается как «средство», «источник».

Анализ научной литературы показал, что ведущими методологическими ориентирами исследования данной отрасли научного знания являются системный и деятельностный подходы.

С позиций системного подхода предоставляется возможность изучить особенности педагогических инноваций, их реализацию в деятельности образовательного учреждения, выявить существенные признаки новых ресурсов развития современного образования.

С позиций системного подхода образовательное учреждение представляет собой педагогическую систему, в которой главными компонентами являются учащиеся (студенты) и педагоги как субъекты социально организованные и ставящие перед собой определенные цели и стремящиеся к их осуществлению. Педагоги и учащиеся составляют ту основу, на которой, прежде всего, и держится педагогическая система.

С позиций системного подхода сущность педагогических инноваций представляет собой введение нового в цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагогов и обучающихся. Следовательно, выявление ресурсов развития образования в контексте изложенного целесообразно связывать с учащимися и преподавателями. Этот вывод подтверждается результатами анализа сущности категориальных понятий педагогической инноватики: «инновация», «новшество», «структура инновационного процесса» и др.

С позиций системного подхода сущность педагогических инноваций представляет собой введение нового в цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагогов и обучающихся.

В научной педагогической литературе отсутствует единый подход к структуре инновационного процесса. Наиболее общепризнанным является подход, раскрытый в исследовании А. В. Лоренсова, М. М. Поташника, О. Г. Хомерики. В концепции этих ученых инновационный процесс имеет сложную структуру; он полиструктурен (то есть многообразен по своей структуре). Авторы выделяют следующую иерархию структур: деятельностная структура; субъектная структура; уровневая структура; содержательная структура; структура жизненного цикла; структура генезиса инноваций; управленческая структура; организационная структура [6, с. 13, 19]. Анализ содержательного аспекта обозначенных структур показывает, что все они связаны в той или иной степени с субъектами инновационного процесса.

Согласно анализу данной концепции, субъектная структура инновационного процесса включает инновационную деятельность всех субъектов развития школы: директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др. Субъектная структура учитывает функциональное и ролевое соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса. Непосредственными носителями новаторских процессов являются директора школ, педагоги, воспитатели.

Теоретический и практический интерес в контексте обозначенной проблемы представляет следующее определение понятия «ресурс», которое дано в Педагогическом словаре под редакцией В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой: «Ресурсы — все, что может быть привлечено к использованию для удовлетворения определенной потребности или решения проблемы, актуальной для человека. По отношению к клиенту выделяют *ресурсы внутренние* и *внешние*. Под *внутренними ресурсами* понимается совокупность характеристик, способностей и свойств личности клиента. Под *внешними* — совокупность материальных и духовных явлений окружающего мира (в широком смысле) либо совокупность материальных и духовных явлений микросоциума конкретной

личности (в узком смысле). Основные типы ресурсов: материальные и духовные, официальные и неофициальные, личные и общественные и др.» [5, с. 276—277].

На основании вышеизложенного дадим определение понятия «основные (базовые) ресурсы развития образования». Основные ресурсы развития образования — это все, что может быть привлечено к использованию для удовлетворения потребностей субъектов инновационного процесса (директора, педагогов, учащихся и др.) в создании, освоении, использовании и распространении новшеств или решения новой проблемы, актуальной для субъектов этого процесса. По отношению к субъекту инновационного процесса различаются внутренние и внешние ресурсы. Внутренние и внешние ресурсы субъектов инновационного процесса характеризуются спецификой. Она обусловлена функциональным и ролевым соотношением всех участников каждого из этапов инновационного процесса.

Специфика внутренних и внешних ресурсов педагога как субъекта инновационного процесса обусловлена, согласно результатам настоящего исследования, особенностями инновационного процесса, его структурой, а также особенностями инновационной педагогической деятельности, ее функциями, содержанием, технологией. Инновационный процесс рассматривается в современной педагогической науке как комплексная совместная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению педагогических новшеств. Результатом этой деятельности должно быть использование теоретических и практических новшеств в целостном педагогическом процессе.

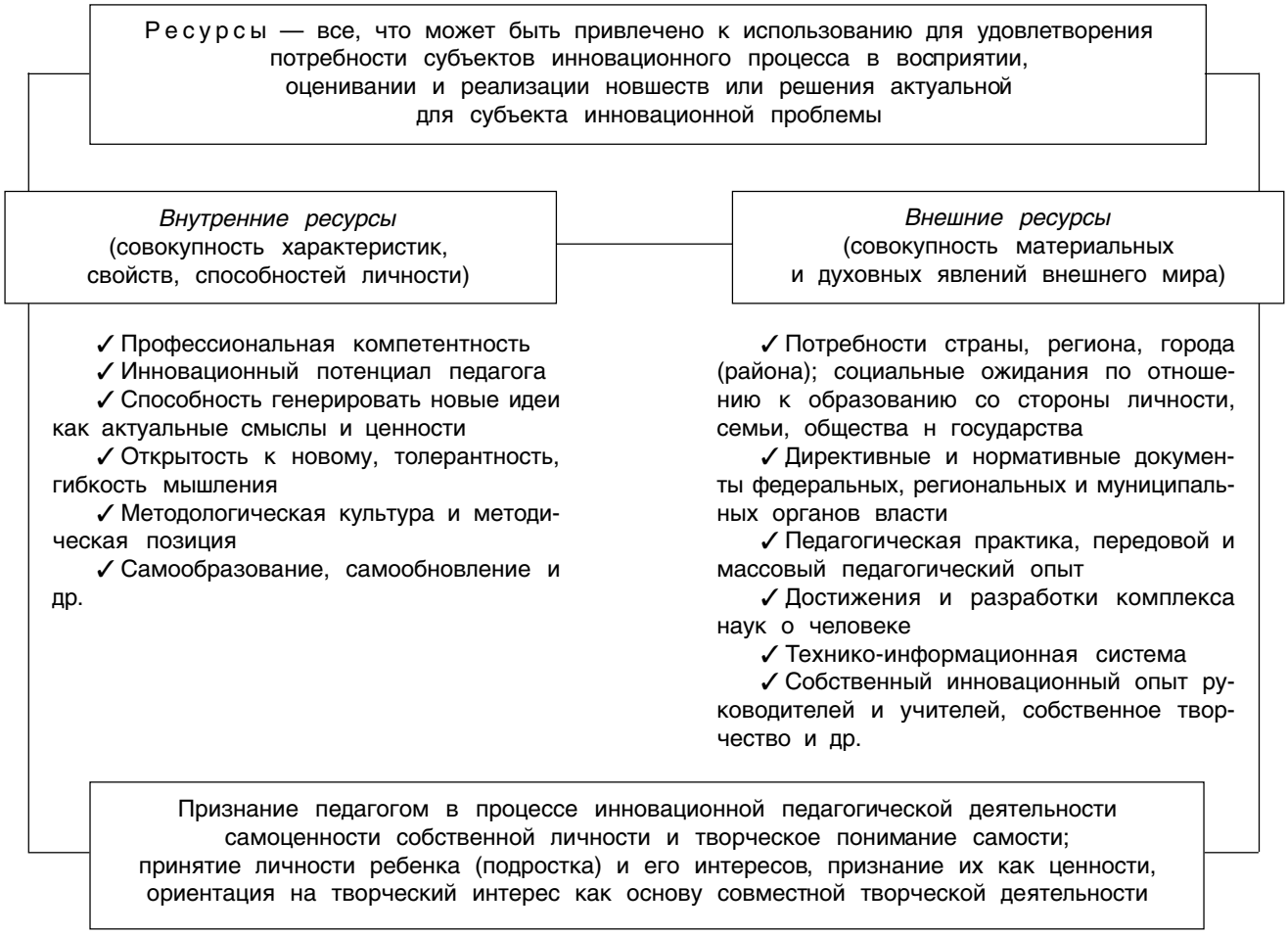
В связи с этим выделим содержательный аспект внутренних и внешних ресурсов педагога (воспитателя) как субъекта инновационного процесса (см. схему на с. 30). К внутренним ресурсам педагога (воспитателя) как субъекта инновационного процесса относятся следующие: профессиональная компетентность педагога (воспитателя); инновационный потенциал педагога; способность генерировать новые идеи как актуальные смыслы и ценности; методологическая культура и методологическая позиция; желание воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании; желание развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем; культурно-эстетическая развитость и образованность, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности педагога; открытость личности к новому, к отличному от себя, к инакомыслию, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления; самообучение, самообновление и др.

Инновационный процесс рассматривается в современной педагогической науке как комплексная совместная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению педагогических новшеств.

К внешним ресурсам как непосредственным источникам и средствам инновационной педагогической деятельности учителя (воспитателя) относятся: потребности страны, региона, города, района; социальные ожидания по отношению к образованию со стороны личности, семьи, общества и государства; директивные и нормативные документы федеральных, региональных и муниципальных органов власти; педагогическая практика, передовой и массовый педагогический опыт; достижения и разработки комплекса наук о человеке (педагогики, психологии, социологии, нейрофизиологии, разных направлений медицины); технико-информационные системы; собственный профессиональный опыт руководителей и учителей, собственно творчество.

Необходимым условием успешной инновационной педагогической деятельности является синхронизация (взаимодействие) ресурсов. Синхронизация — это процесс и результат гармоничного взаимодополнения внешних и внутренних ресурсов лич-

Основные ресурсы инновационного развития образования на современном этапе его модернизации



ности человека в конкретном месте и в конкретный момент времени. Степень синхронизации ресурсов определяет степень социально-психологического функционирования человека. Чем в большей степени внутренние и внешние ресурсы синхронизированы, тем оно более гармонично и успешно.

Рассинхронизированность ресурсов ведет к различного рода проблемам, возникающим у человека. Различное соотношение внутренних и внешних ресурсов в конкретной жизненной ситуации определяет степень и характер дезадаптации человека. Поэтому социально-психологическое функционирование педагога как субъекта инновационно-педагогической деятельности будет гармоничным (социально-психологическая адаптация), если он способен при возникновении новой проблемы адекватно оценить педагогическую ситуацию, провести анализ собственных внутренних и доступных внешних ресурсов, необходимых для ее разрешения, верно выбрать стратегию прогрессивного поведения, привлечь носителей внешних ресурсов.

Рассинхронизированность внутренних и внешних ресурсов педагога (воспитателя) как субъекта инновационной педагоги-

ческой деятельности может привести его к социально-психологической дезадаптации. Она может быть обусловлена дефицитом внешних ресурсов, либо недоступностью их носителей, либо дефицитом внутренних ресурсов.

В первом случае социально-психологическая дезадаптации учителя как субъекта инновационного процесса проявляется в том, что при возникновении новой образовательной проблемы он не может или не хочет (например, из-за конфликта) привлечь носителей внешних ресурсов для получения совета, помощи, поддержки в решении сложившейся педагогической ситуации (например, отсутствие в школе инновационной среды затрудняет образовательно-воспитательную деятельность учителей, мотивированных на обновление работы школы, ее быстрое развитие; их инновационная деятельность не получает в данном случае необходимой поддержки организационного, методологического, психологического характера).

Социально-психологическая дезадаптация педагога как субъекта инновационного процесса, обусловленная дефицитом внутренних ресурсов, проявляется в следующем: при возникновении новой проблемы педагог (воспитатель) не в состоянии адекватно оценить образовательно-воспитательную ситуацию, проанализировать собственные внутренние и доступные внешние ресурсы, необходимые для ее разрешения, правильно выбрать стратегию профессионального поведения (например, «сопротивление» учителей нововведениям как результат их профессиональной неподготовленности — отсутствие необходимых теоретических знаний, умений по овладению новыми методиками и приемами обучения и воспитания).

Таким образом, успешность реализации педагогических инноваций в образовательном процессе обусловливается синхронизацией внутренних и внешних ресурсов субъектов инновационного процесса.

Специфика основных ресурсов инновационного процесса может быть выявлена также и в контексте исследования данной проблемы с позиций деятельностного подхода. В русле данного подхода ученик занимает в образовательном процессе одновременно позицию субъекта и объекта. Учащийся является объектом педагогического процесса в том случае, если он выступает в качестве социально-педагогических замыслов и педагогико-дидактических воздействий со стороны учителя. Одновременно ученик выступает субъектом своей познавательной деятельности, субъектом выбора собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных образовательно-воспитательных ситуациях и обстоятельствах жизни; учащиеся являются субъектами инновационного образовательного процесса. Поэтому успешность реализации педагогических инноваций обеспечивается гармонизацией позиций школьника как объекта и субъекта образовательного процесса.

Успешность реализации педагогических инноваций в образовательном процессе обусловливается синхронизацией внутренних и внешних ресурсов субъектов инновационного процесса.

Специфические особенности основных ресурсов инновационного развития образования обусловлены также тем, что педагогический процесс с позиций деятельностного подхода представляет собой межсубъектную (полисубъектную) деятельность: включает деятельность каждого учителя и каждого ученика; деятельность учителя и коллектива учащихся класса и т. д. В контексте данного подхода анализ основных ресурсов инновационного развития образования предполагает признание педагогом в процессе инновационной педагогической деятельности самоценности собственной личности и творческое понимание самости; принятие личности ребенка (подростка) и его интересов, признание их как ценности, ориентацию на творческие интересы как основу совместной творческой деятельности (см. схему на с. 30).

Перечислим основные условия эффективного использования основных ресурсов инновационного развития образования:

✓ планирование при разработке основной образовательной программы развития учреждения специальных мер по созданию новых и совершенствованию действующих механизмов распространения и освоения новшеств в системе образования;

✓ организация массового обучения руководителей образовательных учреждений современным методам управления инновационным развитием;

✓ формирование у учителей готовности к восприятию, оцениванию и реализации педагогических новшеств, повышение их профессиональной компетентности;

✓ создание в учреждении инновационной образовательной среды;

✓ подготовка консультантов по инновационной деятельности в образовательных учреждениях;

✓ развитие методологической культуры руководителей, педагогов образовательного учреждения;

✓ гармонизация объект-субъектной позиции учащихся в образовательном процессе, развитие их методологической позиции;

✓ формирование управленческой культуры субъектов педагогических инноваций;

✓ существенное улучшение информирования руководителей педагогических коллективов о новых разработках, применение которых потенциально полезно для улучшения результатов работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. — М. : Большая российская энциклопедия, 2003.

2. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : доклад Российской академии образования // Педагогика. — 2008. — № 10. — С. 9—28.

3. *Овсянников, А.* Инновации в школе: характер и результаты / А. Овсянников // Народное образование. — 1999. — № 6. — С. 16—27.

4. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. И. Скворцова. — 25-е изд., испр. и доп. — М. : Оникс ; Мир и образование, 2008.

5. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008.

6. *Хомерики, В. Г.* Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / В. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов. — М. : Новая школа, 1994.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Подготовка к ЕГЭ по математике. Избранные задания частей В и С / Авт.-сост.: М. А. Мичасова, Б. Н. Иванов.

Настоящее пособие содержит конспекты занятий и тематическую тетрадь для подготовки к выполнению заданий С1 и С2, примы решения типовых и тренировочных задач В10, С5 и С6. Издание адресовано учителям и учащимся старших классов, а также преподавателям и учащимся образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Работаем по системе учебников «Начальная школа XXI века»: Сборник методических материалов. Вып. 2 / Под ред. В. Ф. Одеговой. 203 с.

В сборнике представлены методические материалы учителей, работающих по системе учебников «Начальная школа XXI века» под ред. Н. Ф. Виноградовой и принявших участие во Втором заочном региональном конкурсе «Учитель "Начальной школы XXI века"». Конкурсные материалы выполнены в разных жанрах: статьи, эссе, разработки уроков, занятия внеурочной деятельности, авторские программы. Авторы публикаций представляют обобщение передового опыта в свете требований ФГОС НОО.

Материалы сборника могут быть использованы учителями начальных классов в учебной и внеурочной деятельности, студентами педагогических вузов и колледжей. Они дадут ответы на вопросы руководителей образовательных учреждений, стоящих перед выбором учебников и учебных пособий в образовательном процессе начальной школы в ходе введения ФГОС НОО.

Управление функционированием семейного детского сада: Сборник информационно-методических материалов / Авт.-сост. Р. Ю. Белоусова. 230 с.

Материалы сборника раскрывают тенденции развития и особенности функционирования семейных детских садов как новой формы дошкольного образования. В книге изложено содержание законодательной и нормативной правовой базы, рассмотрены требования к материально-техническому, кадровому, организационному обеспечению деятельности семейного детского сада, определены особенности организации педагогического процесса. В приложениях приводятся нормативные документы, примерные типовые формы документации семейного детского сада (группы), образовательные программы для подготовки руководящих и педагогических работников к реализации данной формы дошкольного образования.

Издание адресовано научным и практическим работникам системы дошкольного образования, руководителям образовательных учреждений и органов управления образованием, а также родителям, заинтересованным в организации семейных детских садов и семейных групп.

Финансово-экономическая деятельность образовательного учреждения: Сборник нормативно-правовых документов. Ч. III / Сост.: М. В. Федотова, И. А. Смирнова; под общ. ред. Н. Ю. Бармина.

Целью составления данного сборника является формирование документов Российской Федерации и Нижегородской области по направлениям модернизации экономики системы образования в части финансово-хозяйственной деятельности образовательных учреждений для удобства работы руководителей и специалистов районных управлений образования Нижегородской области.

Сборник может быть использован руководителями дошкольных, общеобразовательных и учреждений НиСПО работниками образования, студентами вузов, аспирантами экономических специальностей для ознакомления с нормативно-правовым обеспечением системы образования.

Духовно-нравственное развитие дошкольников на основе народного художественного творчества: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г. Г. Григорьевой. Часть 2. 176 с.

В учебно-методическом пособии представлена система воспитательной работы с детьми дошкольного возраста на основе народного декоративного искусства, направленной на решение актуальной проблемы духовно-нравственного развития детей, в соответствии с положениями современных нормативных документов, в частности ФГТ к дошкольному образованию.

Издание адресовано педагогам дошкольных образовательных организаций, студентам профильных факультетов, родителям.

Образование: глобальный взгляд

МЕЖДУНАРОДНАЯ ЗАЩИТА ПРАВ УЧИТЕЛЕЙ

Г. П. РЯБОВ,
кандидат философских наук,
профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО и Международной организации труда по статусу преподавательских кадров
ryabov@lunn.ru

Статья знакомит читателей с Рекомендацией ЮНЕСКО и Международной организации труда о статусе учителей — основополагающим международным документом, защищающим права учителя, положение учительской профессии, определяющим профессиональные стандарты, условия труда учителя, утверждающим право на образование, записанное в Декларации о правах человека.

The article «The international protection of the rights of teachers» introduces readers to the ILO / UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers — fundamental international instrument protecting the rights of teachers, the status of the teaching profession, defining professional standards, working conditions of teachers, claiming the right to education written down in the Declaration on Human Rights.

Ключевые слова: *права учителя, положение учительской профессии, профессионализм, диалог с работодателем, условия для эффективного процесса обучения, профессиональные свободы, социальный статус*

Key words: *the rights of teachers, the status of the teaching profession, professionalism, social dialogue, the conditions for effective learning, professional freedom, social status*

Выдающаяся роль Учителя в развитии общества признается во всем мире. И неслучайно ЮНЕСКО объявила в 1994 году День Учителя международным праздником, который отмечается во всем мире 5 октября.

Именно 5 октября 1966 года специальная межправительственная конференция, созванная ЮНЕСКО и Международной организацией труда (МОТ), приняла *Рекомендацию о статусе учителей* — международный документ, в полной мере защища-

ющий положение учительской профессии, определяющий профессиональные стандарты, условия труда учителя, тем самым утверждающий право на образование, записанное в Декларации о правах человека[1].

Рекомендация о статусе учителей содержит 146 статей, объединенных в 13 тематических разделов, в которых устанавливаются международные нормы по многим вопросам, относящимся к наиболее важным аспектам профессиональной, социальной, этической и материальной сферам деятельности учителей:

✓ подготовка и повышение квалификации учителей;
✓ трудоустройство;
✓ продвижение по службе;
✓ гарантия занятости;
✓ дисциплинарные меры;
✓ работа на неполной ставке;
✓ профессиональные свободы;
✓ контроль и оценка работы;
✓ обязанности и права;
✓ участие в принятии решений по учебным вопросам;
✓ диалог с работодателем;
✓ условия для эффективного процесса обучения;
✓ социальное обеспечение.

Положения Рекомендации разъясняют такие понятия, как:

Профессионализм

«Педагогическую деятельность следует считать высококвалифицированной профессией, имеющей значение для всего общества и требующей от учителей глубоких знаний и особого мастерства, приобретаемых и поддерживаемых в результате систематического и непрерывного образования. Она обязывает также иметь чувство личной и коллективной ответственности за образование учащихся и за обеспечение им наиболее благоприятных условий в учебных заведениях» (III.6).

Сотрудничество

«Необходимо обеспечивать тесное сотрудничество между соответствующими органами, организациями учителей, работодателей и трудящихся, родительскими организациями, культурно-просветительскими организациями и научно-исследовательскими учреждениями для определения политики в области образования и ее конкретных задач» (IV.10).

«При исполнении профессиональных обязанностей учителя должны пользоваться академической свободой».

Подготовка учителя

«Преподаватели педагогических учебных заведений должны обладать квалификацией, которая позволяет им вести преподавание своих предметов на уровне, сравнимом с уровнем высшего учебного заведения. Преподаватели педагогических дисциплин должны иметь опыт преподавания в школе и, по мере возможности, периодически обновлять этот опыт путем педагогической практики в школе» (V.25).

Профессиональные свободы

«При исполнении профессиональных обязанностей учителя должны пользоваться академической свободой. Поскольку учителя обладают особой компетенцией в оценке учебных пособий и методов обучения, наиболее подходящих для своих учащихся, то они должны играть главную роль при выборе и при приспособлении учебных материалов, отборе учебников и применении методов преподавания в рамках утвержденных программ и с помощью органов народного образования» (VIII.61).

Обязанности

«Определение и соблюдение профессиональных норм, применяемых к учителям, должно осуществляться при участии учительских организаций... Учительскими организациями должен быть выработан кодекс этики учителя или кодекс поведения, ибо такие кодексы вносят значительный вклад в обеспечение престижа профессии учителя и в выполнение профессионального долга в соответствии с согласованными принципами» (VIII.71 и 73).

Права

«Заработная плата и условия труда учителей должны определяться путем переговоров между учительскими организациями и работодателями учителей» (VIII.82).

Рабочее время

«При установлении учебной нагрузки учителя следует учитывать все факторы, обуславливающие общий объем его работы, в частности: a) число учащихся, с которыми учитель должен работать ежедневно и еженедельно…; e) желательность предоставления учителям времени для бесед и консультаций с родителями относительно успеваемости учеников» (IX.90).

Заработная плата

«Заработная плата учителей должна: a) соответствовать значению педагогической деятельности, а следовательно, и самих учителей для общества, а также другим обязанностям, которые возлагаются на них с началом педагогической деятельности...; d) учитывать тот факт, что определенные должности требуют более высокой квалификации, большего опыта и налагают бóльшую ответственность» (X.115).

Нехватка учителей

«Одним из руководящих принципов решения проблемы срочного удовлетворения потребностей в учителях должно быть признание исключительности тех мер, к которым приходится прибегать; эти меры никоим образом не должны умалять или ставить под угрозу уже установленные или намечаемые профессиональные требования к учителям и должны сводить до минимума ущерб образованию учащихся» (XII.141).

Рекомендация о статусе учителей разрабатывалась как основа для национального законодательства и практики действий в отношении учителей и по замыслу должна влиять на развитие этого законодательства и практики.

Рекомендация о статусе учителей также содержит большое число положений, касающихся участия учителей в принятии решений в сфере образования путем консультаций и переговоров с работодателем и органами образования. Рекомендация о статусе учителей разрабатывалась как *основа для национального законодательства и практики действий* в отношении учителей и по замыслу должна влиять на развитие этого законодательства и практики. Положения Рекомендации должны включаться в *национальные программы подготовки учителей* и в любые национальные руководства по таким вопросам, как охрана здоровья учителей, образование в сельской местности и развитие людских ресурсов. За время, прошедшее после принятия Рекомендации, она стала международным стандартом преподавательской профессии, а страны — члены ЮНЕСКО стали рассматривать ее в качестве комплекса руководящих принципов, направленных на улучшение положения учителей в интересах обеспечения качества образования.

В отличие от международных конвенций, рекомендации не подлежат ратификации странами и не подписываются от лица государств. Тем не менее все государства — члены МОТ и ЮНЕСКО обязаны знать их положения и выполнять эти рекомендации в своих странах.

ЮНЕСКО и МОТ вместе способствуют выполнению Рекомендации с помощью *Объединенного комитета экспертов МОТ/ЮНЕСКО по применению Рекомендаций о преподавательских кадрах (СЕАРТ).* Созданный ЮНЕСКО и МОТ в 1967 году объединенный *Комитет экспертов по статусу преподавательских кадров* получил полномочия по мониторингу применения *Рекомендации о положении учителей,* принятой в 1966 году, и *Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений*, принятой в 1997 году.

Комитет состоит из 12 независимых экспертов, по шесть от ЮНЕСКО и МОТ, которые анализируют и обсуждают на своих заседаниях соблюдение и применение правительствами стран положений этих двух Рекомендаций. Члены Комитета выбраны на основе их компетентности в рамках

проблем, затрагиваемых двумя Рекомендациями. Они представляют различные географические и социально-экономические регионы мира, работают на общественных началах на основе профессиональной преданности делу повышения статуса преподавателей. В задачи Комитета входит мониторинг и содействие применению Рекомендаций, а также консультирование МОТ и ЮНЕСКО о наилучших путях повышения уровня информированности и использования этих стандартов в государствах-членах.

На своих заседаниях члены Комитета анализируют и обсуждают вопросы соблюдения правительствами стран международных норм, заложенных в этих Рекомендациях. Мандат Комитета предусматривает рассмотрение информации, представленной правительствами стран-членов, аналитических материалов, подготовленных ЮНЕСКО и МОТ, а также рекомендации министерствам образования различных стран по поводу жалоб, поступивших от учительских организаций и касающихся несоблюдения положений международных документов. По итогам работы Комитета публикуется доклад, который представляется руководящим органам ЮНЕСКО и МОТ с целью дальнейшего обсуждения и принятия соответствующих решений Генеральными конференциями этих организаций.

Важной задачей Комитета экспертов является доведение информации до правительств и организаций, ответственных за вопросы образования, а также содействие в повышении статуса и престижа преподавательской профессии.

На заседании в октябре 2012 года Комитет экспертов по статусу преподавательских кадров еще раз подчеркнул важность понимания мировым сообществом и правительствами государств того, что *уровень образованности общества находится в прямой зависимости от уровня положения учителей* и что изменение одного параметра этой зависимости неизбежно приводит к изменению другого в том же направлении. Комитет экспертов призвал мировое сообщество, правительства, министерства, муниципалитеты и общественные организации, занимающиеся вопросами образования, *постоянно подчеркивать первостепенную роль учителей* в формировании мира будущего, а также уделять первоочередное внимание социальному, культурному и материальному статусу педагогов. На учителя общество возложило тяжелое бремя ответственности за образование и воспитание нового поколения. Поэтому важно, чтобы моральный и материальный статус учителя был адекватен его ответственности перед обществом.

Важной задачей Комитета экспертов является доведение информации до правительств и организаций, ответственных за вопросы образования, а также содействие в повышении статуса и престижа преподавательской профессии.

Со дня принятия Рекомендации о положении учителей прошло 47 лет, но важность и актуальность этого международного документа трудно переоценить и в настоящее время, поскольку заложенные в нем идеи, принципы и подходы сохраняют во многом свою значимость и продолжают оказывать непосредственное влияние на формирование и совершенствование законодательства об образовании разных стран мира. Основополагающие принципы Рекомендации о положении учителей 1966 года заложены и в текст принятого Государственной Думой Российской Федерации и одобренного Советом Федерации в конце 2012 года Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[2].

Ключевая роль в эффективной реализации положений нового закона об образовании принадлежит работникам образования и системе подготовки преподавательских кадров для новой школы России. Неслучайно руководители нашей страны неоднократно заявляли о том, что «российская школа нуждается в талантливых и открытых всему новому преподавателях — преподавателях, которые видят свое

призвание в том, чтобы помочь каждому ученику максимально раскрыть и реализовать свои способности. Работа в школе должна быть привлекательной для лучших специалистов, которые, как известно, стремятся туда, где интересно и престижно, где есть ясные перспективы личного и карьерного роста и, конечно, убедительные материальные стимулы. Совершенно очевидно, что нужно закреплять высокий статус преподавателя, мотивировать его на постоянное совершенствование своих знаний, на овладение передовыми идеями и методиками»[3].

«Задача государства заключается в одном — повышать престиж учительского труда. Уважение и признание учительского труда должны стать мощным стимулом для развития всего учительского корпуса. Это, кстати сказать, и ключевое направление модернизации образования, уже предложены конкретные меры, которые будут способствовать сохранению в школах лучших учителей. Одно из направлений национальной образовательной стратегии "Наша новая школа" гласит: "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. Но что еще более важно — для пополнения школ новым поколением учителей. И хотел бы подчеркнуть — мы сделаем все, чтобы учитель стал уважаемой фигурой в обществе»[4]. Международные нормы профессиональной составляющей статуса учителя заложены и в новом документе — «Концепция и содержание профессионального стандарта педагога», проект которого сейчас активно обсуждается педагогической общественностью России.

Таким образом, только совместные усилия международного сообщества и планомерные, обдуманные и согласованные практические действия законотворческих органов каждого государства могут послужить делу мира, интеграции и взаимопонимания между людьми путем содействия развитию образования в качестве средства согласия, умения жить всем вместе, подобно жителям одной глобальной деревни, которой должна стать наша планета в третьем тысячелетии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Полный текст Рекомендации 1966 года о положении учителей можно найти на сайте ЮНЕСКО: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001223/122317mo.pdf.

[2] Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Дата подписания: 29.12.2012 года. Дата публикации: 31.12.2012 года // URL: http://www.educom.ru/ru/documents/273-fz.pdf.

[3] *Путин В. В.* Российская школа нуждается в талантливых и открытых всему новому преподавателях // URL: http://www.38rus.com/more/7412/.

[4] *Медведев Д. А.* Школы должны наполниться энергией молодых // URL: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/2_2010/2_3.pdf.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Английский язык. Сценарии уроков. Контрольно-измерительные материалы для проверки уровня сформированности коммуникативных умений аудирования, чтения и языковых навыков обучающихся: Методическое пособие для учителей / Сост. Н. А. Юрлова, Л. В. Романовская, Т. К. Шевелева. 100 с.

В методическом пособии представлены сценарии уроков и материалы для проведения комплексного контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на всех уровнях начальной, средней и старшей школы.

МОДЕЛИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ, АМЕРИКИ И АЗИИ

А. А. ФЕДОРОВ,
доктор философских наук,
профессор, ректор
НГПУ им. К. Минина
fedorov_aa@mininuniver.ru

В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор, проректор по
социально-образовательной
деятельности и сетевому
сотрудничеству
НГПУ им. К. Минина
nikolina_vv@mininuniver.ru

Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА,
кандидат педагогических
наук, доцент,
заведующая кафедрой
иностранных языков
НГПУ им. К. Минина
ilaltdin@mail.ru

С. И. АКСЕНОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики
НГПУ им. К. Минина
aksen-82@mail.ru

Т. Н. СЕРГЕЕВА,
кандидат педагогических наук,
заместитель декана психолого-
педагогического факультета
НГПУ им. К. Минина
serge199@yandex.ru

В статье раскрываются современные тенденции развития педагогического образования в мире. Аналитически представлены модели реформирования программ, содержания и форм подготовки учителя в странах ЕС, Америки и Азии. Показана основополагающая роль педагогического образования в развитии современного общества.

Tendencies and models of teacher education reforms in the countries of EU, America, Asia are described in the article. Shows the fundamental role of pedagogical education in modern society development.

Ключевые слова: *педагогическое образование, модели и направления реформирования педагогического образования, подготовка учителя*

Key words: *teacher education, models and guidelines of teacher education reforms, teacher training*

Проблемы качества образования школьников ориентируют государства и педагогическую общественность в разных странах мира на поиски путей повышения эффективности подготовки учителей как ключевого фактора развития образования в стране. В условиях реформирования отечественного педагогического образования закономерным является обращение к изучению международного опыта развития педагогического образования.

Для мирового педагогического образования характерны многообразие и вариативность. Отсутствие идеальной модели педагогического образования в мире вызывает необходимость постоянного его обновления.

Анализ мирового опыта позволил выявить следующие базовые направления в подготовке педагога:

✓ стабильно сохраняется поиск баланса тенденции к профилизации и тенденции к предметности;

В условиях реформирования отечественного педагогического образования закономерным является обращение к изучению международного опыта развития педагогического образования.

✓ установлена обособленность модулей педагогико-психологического цикла подготовки на уровне 25—35 % от объема подготовки в бакалавриате и 40—45 % — в магистратуре, при этом альтернативные композиции содержания педагогического образования сохраняются как на разных уровнях образования, так и внутри одного уровня;

✓ реформирование педагогического образования в современных условиях актуализирует проблемы ценности человеческого капитала. В мире разрабатываются вариативные механизмы стимулирования учителей: повышение социального статуса педагога и социальных гарантий, при этом опыт показывает, что чем «труднее» стать учителем, тем больше заработная плата; ориентация на практикоориентированность подготовки определяет тенденцию на развитие базы для педагогической практики в таких формах, как интернатура, опережающее трудоустройство, базовые (клинические) школы, кафедры.

К базовым детерминантам развития педагогического образования в мире следует отнести интегративные и сепаративные тенденции. Интеграционные процессы четко проявляются в развитии сети и кластерных моделей, что выражается в сближении общего и высшего уровней образования, создании посреднических структур, системных округов-кампусов. При этом тенденция развития структуры, содержания и управления образованием направлена на охрану детства, сохранение приоритетности универсальной модели «международного бакалавриата» при некоторой вариативности.

Базовой детерминантой в аспекте концепции и технологии педагогического образования является отказ от «сверхкомпетенций» в определении его целевых ориентиров. Основными компетенциями учителя выступают коммуникативность, психологическая устойчивость, гражданственность, эрудиция, предметность. Переосмысляются функции учителя: он предстает не как ученый, а как навигатор, организатор умения учиться, воспитатель-модератор. Наблюдается повсеместное применение проектно-группового обучения:

за последние 30 лет объем групповой работы при подготовке учителя возрос с 15—20 до 35—40 %.

Европейская модель педагогического образования. Реформирование педагогического образования в странах Европейского союза тесно связано с созданием единого европейского образовательного пространства в рамках Болонской декларации, основано на введении двухуровневой структуры подготовки учителя — бакалавриат и магистратура. К наиболее важным общеевропейским обсуждаемым проблемам следует отнести следующие: начальный образовательный уровень педагога в Европе должен соответствовать степени магистра; качество подготовки учителя во многом зависит от уровня подготовки тех, кто его учит (введение в профессиональную деятельность учителя — обязательный этап его подготовки, что предполагает необходимость организации супервизии со стороны наставников на рабочем месте); ориентация на постоянное профессиональное развитие учителя [3].

В европейских странах осуществляется переход к содержанию образовательных программ, построенному на компетентностном (competence-based) и результативном (outcome-based) подходах к образованию. К основным направлениями реформирования педагогического образования в странах Европейского союза можно отнести следующие:

✓ подготовка будущего учителя, способного к самостоятельному обучению и развитию индивидуальной практики;

✓ создание школьно-университетских партнерств как на уровне образовательной системы в целом, так и на уровне конкретной школы (модель исследовательски ориентированного педагогического образования в Финляндии);

✓ усиление связи между программой подготовки педагогов в университете и школьной практикой;

✓ формирование у будущих учителей способности к овладению новым знанием и инновациями путем вовлечения их в рефлексивную практику и исследования;

✓ отбор лучших студентов университета для подготовки учителя; реализация профессионального и исследовательского проектирования в подготовке будущего учителя.

В странах ЕС выделяют две основные модели подготовки будущего учителя: *параллельную* (теоретическое обучение и практическая подготовка происходят одновременно в процессе подготовки учителя) и *последовательную* (квалификация педагога формируется в ходе педагогической подготовки после завершения начальной предметной подготовки).

В европейских странах осуществляется переход к содержанию образовательных программ, построенному на компетентностном (competence-based) и результативном (outcome-based) подходах к образованию.

Американская модель реформирования педагогического образования. В Соединенных Штатах Америки около 1400 учреждений высшего образования реализуют программы педагогического образования. По ним обучаются около 200 000 будущих учителей. Контроль за качеством педагогических программ и регламентация процедуры лицензирования учителя осуществляются каждым штатом самостоятельно. Для вступления в профессиональную деятельность после прохождения обучения по программе педагогического образования обязательно лицензирование.

В 2011 году Департамент образования США обратил внимание на то, что только 50 % студентов, обучающихся по программам педагогического образования, проходят практику в школах (clinical training). 62 % выпускников не подготовлены к практической деятельности в школе. Низкая готовность выпускников педагогических программ к практической деятельности может рассматриваться как закономерный результат отсутствия в США системы специализированных педагогических вузов, единства подходов к системе подготовки учителя.

Программы педагогического образования в США подразделяются на *традиционные* и *альтерантивные*. Традиционные программы подготовки учителей реализу-

ются в колледжах и университетах в очной и заочной формах, в процессе профессиональной деятельности; альтернативные программы — в университетах в форме краткосрочных курсов (пять недель) после окончания непедагогических программ подготовки. Обязательным является последующее сопровождение педагогической деятельности педагога.

Традиционные программы педагогического образования реализуются на следующих уровнях: докторантура, специалитет, магистратура, бакалавриат, начальная профессиональная подготовка. В стране отсутствует прямая преемственность между педагогическим бакалавриатом и педагогической магистратурой.

Приоритетные направления реформирования педагогического образования в США определены Департаментом образования США администрации президента под названием «Наше будущее, наши учителя» (сентябрь 2011 года) [2].

Цель реформирования определяется следующим образом: «у каждого ребенка должен быть эффективный, хорошо подготовленный учитель». Главная задача по достижению этой цели состоит в улучшении практической подготовки студентов, обучающихся по педагогическим программам. *Средством* ее достижения провозглашается интеграция учебной работы и интенсивной, длительной педагогической практики на всем протяжении обучения под руководством двух специалистов (от университета и от школы).

Для того чтобы лицензия оставалась действующей, учитель должен заботиться о постоянном повышении квалификации.

Совершенствование педагогического образования в США направлено преимущественно на учет специфики педагогического образования (наличие педагогической практики, введение института педагогов-мастеров для обеспечения методической поддержки начинающих педагогов), введение новых форм контроля качества подготовки по педагогическим программам и в системе лицензирования деятельности учителей, усиление практической составляющей программ подготовки учителей.

Особенностью подготовки учителей в *Канаде* является требование правительства этой страны ко всем учителям пройти сертификацию. Лицензия на право преподавания выдается правительством Канады. К сертификационным требованиям относятся наличие у претендента степени бакалавра и один год специальной педагогической подготовки в университетах и колледжах. Специальных педагогических высших учебных заведений в стране нет. В учебных заведениях выпускникам оказывается помощь в поиске вакантных учительских должностей. Для того чтобы лицензия оставалась действующей, учитель должен заботиться о постоянном повышении квалификации. Подобные программы для учителей и школьной администрации предлагает Канадская ассоциация директоров.

Программа подготовки учителей в Канаде включает теоретические и практические курсы. Неотъемлемой частью подготовки учителей является педагогическая практика. Студент, работая вместе с сертифицированным учителем, постепенно переходит от простой помощи учителю к разделению с ним обязанностей и, наконец, к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности.

В педагогическом образовании Канады дифференцированы следующие программы:

✓ бакалавриат, четыре года;

✓ бакалавриат, объединяющий два профиля, пять лет;

✓ начальная профессиональная подготовка, два года;

✓ дипломы, два-три года, и сертификаты, 12—52 недели.

Университеты и колледжи Канады предлагают большое число одно- и двухгодичных дипломов и сертификатов по разным узкоспециальным программам обучения, связанных с проблематикой дошкольного

воспитания и образования, а также образованием детей со специальными потребностями.

Азиатская модель реформирования педагогического образования рассмотрена на примерах Японии и Сингапура.

В *Японии,* в отличие от многих стран, профессия учителя — очень уважаемая и престижная. Учителя рассматривают профессию педагога как повод для гордости: выпускник, избравший своей профессией преподавание, может рассчитывать на высокую зарплату, свободу действий, чувство успеха, а также возможность работать в сплоченном коллективе единомышленников. Они не изменяют своей профессии всю жизнь, вплоть до пенсионного возраста.

К проблемам педагогического образования в Японии относят: недостаточный уровень владения учителем предметом и методикой преподавания; межличностное взаимодействие педагогов с учащимися, руководство учебным процессом и консультирование; фактор эмоционального выгорания; изменяющуюся демографическую ситуацию: уменьшение количества школьников, что ведет к трудоустройству выпускников лишь на 30—40 %, однако, по прогнозам, данная ситуация изменится к лучшему в течение десяти лет.

В стране около 570 учреждений высшего образования реализуют программы педагогического образования, 280 колледжей — программы начального профессионального педагогического образования. Ежегодно по этим программам обучаются более 140 000 будущих учителей [3]. Кроме этого, программы педагогического образования реализуются в педагогических университетах и колледжах по очной и заочной формам обучения.

По уровню образования выделяются следующие виды педагогических программ:

✓ начальное профессиональное образование, два-три года;

✓ бакалавриат, четыре года;

✓ магистратура, три года;

✓ докторантура.

Каждому уровню образования соответствует сертификат: сертификат второго уровня (the second level certificate); сертификат первого уровня (the first level certificate); сертификат высшего уровня (the advanced level). Сертифицирование учителей является необходимым заключительным этапом перед началом профессиональной педагогической деятельности.

Выпускник, избравший своей профессией преподавание, может рассчитывать на высокую зарплату, свободу действий, чувство успеха, а также возможность работать в сплоченном коллективе единомышленников.

Помимо уровней сертификатов, существуют различные типы сертификатов: учителя начальной школы без специализации по предмету получают общий сертификат; преподаватели таких сфер, как музыка, искусство, экономика страны, получают специализированный сертификат; все учителя средней школы получают сертификат по предмету.

Задачами реформирования педагогического образования являются:

✓ повышение качества подготовки учителя в соответствии с их опытом преподавания;

✓ развитие социальных компетенций в практической деятельности учителя в отделе образования;

✓ стимулирование самообразования учителей;

✓ подготовка руководителей и заместителей образовательных учреждений, осуществляемая на базе Национального центра развития учителей;

✓ активизация деятельности органов местного самоуправления (отделов образования, префектур) по обеспечению способов оценки деятельности учителя, что содействует карьерному росту и росту заработной платы учителей;

✓ реформирование системы повышения квалификации учителей.

В *Сингапуре* Министерство образования изменило цель системы образования, основанную на повышении эффективно-

сти, на цель, основанную на способностях. Большинство учителей Сингапура проходят программу начальной педагогической подготовки в единственном педагогическом институте Сингапура — Национальном институте образования (НИО), который является подразделением Наньянского технологического университета. В НИО предлагаются различные варианты начальной педагогической подготовки: диплом педагогики для учителей; степень бакалавра гуманитарных наук в сфере образования и степень бакалавра точных наук в сфере образования; степень магистра для выпускников вузов [5].

Новая концептуальная структура педагогического образования «Желаемые результаты начального педагогического образования» на 2007—2012 годы привела к разработке стратегического плана «Дорожная карта 3:3:3» [4; 6]. Она включает следующее:

✓ *Три принципа:*

— соответствие потребностям заинтересованных сторон;

— достижение международного признания с помощью исследований в педагогике;

— воздействие на педагогическое сообщество на международном уровне.

✓ *Три ключевые стратегии:*

— Образовательная стратегия. Национальный институт образования должен обеспечивать образовательные программы мирового уровня. Он должен стать энергичной мультикультурной организацией и удовлетворять потребности педагогов Сингапура и всего мира.

Новый стратегический план Национального института образования «Модель педагогического образования для XXI века» представляет собой шесть ключевых рекомендаций, нацеленных на совершенствование педагогического образования Сингапура.

— Исследовательская стратегия. Национальный институт образования должен стать центром совершенствования и инноваций в педагогических исследованиях путем приема на работу и стимулирования высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, использования исследовательского партнерства на международном уровне.

— Корпоративная поддержка. Необходимо создать упреждающую и стимулирующую образовательную среду корпоративной поддержки, которая сможет предвидеть будущие потребности Национального института образования по вопросам организационного менеджмента информационных и коммуникационных технологий. Корпоративная поддержка включает в себя систему трудоустройства.

✓ *Три основных способствующих фактора:*

— восприимчивость к новому (способность к реагированию);

— релевантность для развития страны (важность, значимость);

— превосходство (совершенство).

В результате проводимых реформ сингапурской системе образования в целом удалось многого достичь. Новый стратегический план Национального института образования «Модель педагогического образования для XXI века» («A Teacher Education Model for the 21st Century») был разработан в 2009 году. Он представляет собой шесть ключевых рекомендаций, нацеленных на совершенствование педагогического образования Сингапура [6]: ориентация на новую систему ценностей, знаний и умений.

Система ценностей включает три группы: ориентация на личность ученика, ценность личности учителя, работа на благо общества и профессии.

В *системе знаний* приоритетными являются знания себя, ученика, общества, предмета и педагогики.

В *системе умений* выделены рефлексивные, педагогические, управленческие, коммуникативные, мотивационные, технологические; ориентация на компетенции выпускника педагогического вуза (три группы компетенций) — профессиональная практика (воспитание и организация учебной деятельности детей), лидерство и менеджмент (эмпатия и умение взаимодействовать в команде), личная эффективность (самоанализ, понимание и уважение других, адаптивность и устойчивость); усиле-

ние связи теории и практики на основе рефлексии в образовательном процессе; обучение, основанное на опыте; исследования, проводимые студентами в школе; технология микропреподавания; повышение уровня, доступности и инновационности педагогического образования; совершенствование системы оценки обучения и получение обратной связи в ходе процесса усвоения; расширение траекторий профессионального развития и повышение квалификации педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Рябов, Г. П.* Кто управляет качеством образования / Г. П. Рябов // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 10—13.

2. A Teacher Education Model for the 21st Century // A Report by the National Institute of Education, Executive Summary, Singapore, 2009. — 11 p. // URL: http://www.nie.edu. sg/files/spcs/TE21_Executive% 20Summary_101109. pdf Сингапур педобразование 21 века.

3. Programme Information & Handbook. National Institute of Education, Singapore, 2012. — 111 p. // URL: http://www.nie.edu.sg/files/ote/Handbooks/GI_Jan-Dec_2013.pdf Сингапур программы педобразования.

4. Status of Teacher Education in the Asia-Pacific Region. UNESCO. International Reading Association, 2008. — 140 p. // URL: http://www.reading.org/Libraries/association-documents/Status_of_Teacher_Education_in_the_Asia-Pacific_Region_Final.pdf Япония.

5. Our Future, Our Teachers // The Obama's Administrarion's Plan for Teacher Education Reform and Improvement, 2011 // URL: www.ed.gov./teaching/our-future-our-teachers.

6. 3:3:3 Roadmap. Towards an Institute of Distinction 2007—2012. National Institute of Education, Singapore, 2007. — 74 p. // URL:http://www.nie.edu.sg/files/spcs/333%20Roadmap%202007%20-%202012.pdf Сингапур дорожная карта.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

В. М. БУХАРОВ,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных языков
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
vabukharov@gmail.com

В статье рассматриваются структура подготовки учителей в Германии в рамках болонской системы, ее цели и задачи и возможности использования немецкого опыта в российской высшей школе.

The article considers the structure of teacher training in Germany in the framework of the Bologna system, its goals and tasks and the possibility to use German experience in Russian higher school.

Ключевые слова: *Болонский процесс, академическая мобильность, организация учебного процесса*

Key words: *Bologna process, academic mobility, the organization of educational process*

Предыстория

Попытки изменить, усовершенствовать систему образования можно проследить на протяжении всей истории педагогики. Но если раньше смена парадигм обучения была практически равнозначна сменам эпох, то в наши дни эти изменения, выглядевшие поначалу как усовершенствования, приспособления к требованиям времени, приобрели характер революционной ломки. Только в России с 1992 года принято два федеральных закона об образовании, не считая многочисленных концепций, программ модернизации, планов инновационного развития и т. п.

Новым определяющим фактором в процессе развития системы образования в Европе и ряде других стран стала глобализация, которая поставила национальные системы перед выбором: остаться в изоляции или войти в общее русло. Процесс этот получил название по имени места своего рождения — Болонья, и его предыстория достаточно хорошо известна, поэтому сейчас можно уже говорить о его результатах и перспективах.

Новая (болонская) парадигма образования должна не только обеспечивать обучение по сотням направлений, но и свое воспроизводство, то есть подготовку учительских кадров. Ответ на вопрос о том, *насколько* это реально осуществимо и *как* реализуется, уже сейчас может быть частично получен в ряде европейских стран, в частности — в Германии, где уже есть первые результаты работы новой системы образования.

Новая (болонская) парадигма образования должна не только обеспечивать обучение по сотням направлений, но и свое воспроизводство, то есть подготовку учительских кадров.

Для того чтобы это лучше понять, следует посмотреть, что же представляла собой система подготовки преподавательских кадров в Германии до Болонского процесса, сравнить ее со сложившейся ситуаций, и тогда можно будет сделать выводы о возможном векторе развития, в том числе для российских условий.

До Болоньи

Ознакомление с практикой подготовки учителей в различных странах, сложившейся на момент начала Болонского процесса, свидетельствует о том, что большинство европейских стран, включая Россию, имели школьные системы, настолько отличающиеся друг от друга, что нередко возникали непростые ситуации с признанием документов о школьном образовании. Разные школьные системы обусловливали, естественно, и разные подходы к подготовке учительских кадров. Германия — это страна, пожалуй, с самой сложной и устоявшейся системой подготовки учителей. При этом следует иметь в виду, что вопросы образования находятся там в ве́дении субъектов Федерации, а не центра.

До начала реформ продолжительность обучения в Германии по педагогическим направлениям составляла в среднем пять-семь лет. В Нидерландах, напротив, формально обучение профессии учителя продолжалось всего 12 месяцев, однако предполагало длительное дополнительное обучение в системе повышения квалификации и переподготовки.

Ключевым словом для характеристики системы подготовки учителей в Германии являлось и является слово *Lehramt*, которое не имеет однозначного перевода на русский язык. Формально это «учительская должность». Подготовка к профессии учителя в Германии не только продолжительна по времени, но, кроме этого, она состоит из двух частей, первая из которых — базовое обучение в университете как часть профессиональной квалификации школьного учителя, которая заканчивалась первым государственным экзаменом.

Следующий этап — подготовительный период работы в школе и занятия в учительском семинаре — называемый также референдариатом и заканчивающийся вторым государственным экзаменом. Продолжительность референдариата составляла в среднем два года и включала при не-

обходимости производственную практику, особенно для будущих учителей профессиональных школ. Только после второго государственного экзамена обучающийся (его уже трудно определить русским словом *студент*) мог стать полноправным учителем. Именно на этом этапе будущие учителя не только осваивали профессиональные компетенции, но и учились с помощью квалифицированных коллег критически их осмысливать, а не зацикливаться на профессиональной рутине.

Таким образом, в «период до Болоньи» требовалось семь-девять(!) лет, для того чтобы стать полноценным учителем (*Lehramt*) в Германии. Добавим к этому 13 лет гимназии и получаем 20—22 года учебы, то есть профессиональная деятельность начиналась почти в 30 лет. Однако все это компенсировалось статусом учителя гимназии и подобных образовательных учреждений, поскольку два государственных экзамена, референдариат и две преподаваемые дисциплины являлись необходимым и обязательным условием для получения статуса *Beamte(r)*, что соответствует российскому государственному служащему. Это, в свою очередь, находило выражение в более высокой заработной плате, льготном налогообложении и пенсионном обеспечении, другими словами, — в статусе.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что в Германии существовала уникальная, исторически сформировавшаяся система подготовки учительских кадров. Она обеспечивала высокое качество всей системы образования — как школьного, так и высшего профессионального в соответствии с потребностями времени и государства.

Но бурное развитие науки и техники в конце XX столетия привело к тому, что прежние «устоявшиеся» основы системы стали давать сбои. Знания перестали быть подлежащими заучиванию константами. В мире с приоткрывшимися границами у молодых людей появились новые возможности. Всему этому уже не могла соответствовать традиционная университетская система, а ее смена неизбежно потребовала абитурентов нового типа и, соответственно, смены школьной образовательной парадигмы. Попытка решить эти проблемы обозначается сейчас кратко — *Болонья*.

Немецкий опыт решения проблем подготовки школьных учителей в новых условиях представляет особый интерес, поскольку в Германии существовала настолько разработанная система педагогического образования, что, казалось, изменить ее можно было, только уничтожив.

Немецкий опыт решения проблем подготовки школьных учителей в новых условиях представляет особый интерес, поскольку в Германии существовала настолько разработанная система педагогического образования, что, казалось, изменить ее можно было, только уничтожив.

После Болоньи

Рассмотрение вопросов реформирования системы образования и подготовки школьных учителей в Германии в условиях уровневого обучения в соответствии с принципами Болонского процесса осложняется тем обстоятельством, что федеральные земли сохранили суверенитет в вопросах организации образования. Однако можно предположить, что требования Евросоюза об унификации таких принципов системы образования, как академическая мобильность, объемы учебных программ, система оценки качества обучения и др., неизбежно должны вступить в противоречие со старой системой. Как решить эти противоречия, не утратив то положительное, что было исторически заложено в системе, — это вопрос, ответ на который чрезвычайно важен для любой страны — участницы болонского реформирования.

Нынешний 2013 год, это почти маленький юбилей Болоньи: 14 лет с начала изменений. Чем же стали эти годы для школьного и высшего образования Германии? Ответ неоднозначен, и это можно увидеть в обзорной статье профессора

университета Фрейбург Элизабет Шорье «Studium a la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster?» [3]. Уже название этой статьи «Учеба по-болонски: удачная модель или катастрофа?» говорит о том диапазоне оценок, которые можно услышать при ответе на этот вопрос. Однако если отбросить крайние высказывания о провале планов создания единого европейского образовательного пространства, то можно отчетливо услышать мнения о том, что далеко не все планы успешно реализованы, и для достижения целей поставлена новая дата — 2020 год, а в качестве обязательного условия — консолидация и координация усилий всех участников процесса [3, с. 13—14]. В чем же заключаются основные, требующие консолидированного решения проблемы?

Академическая мобильность — главная цель болонских реформ. В этом принципе заложен совершенно правильный и важный посыл: обучающийся должен иметь возможность получить необходимые ему знания там, где это можно сделать наиболее эффективно, то есть пройти обучение хотя бы в течение одного семестра в вузе другого города или другой страны, там, где работает научно-педагогический коллектив, успешно разрабатывающий интересную и важную для его обучения и будущей практической деятельности проблему. Это может касаться любого направления обучения, включая подготовку учителей, ведь если студент не просто по учебникам прочитает, например, о типах учебных заведений в другой стране, авторских методиках и технологиях, но и прослушает лекции у ведущих специалистов в этой сфере и познакомится непосредственно с работой этих заведений, он получит, что называется, знания из первых рук, а это намного ценнее и эффективнее, чем пересказы в учебных пособиях. Идея, конечно, отличная, но как она реализуется?

Комиссия Евросоюза потребовала от всех стран сблизить свои системы подготовки учителей так, чтобы они могли без проблем работать в любой стране ЕС.

Профессор Э. Шорье пишет, что даже в рамках одной федеральной земли (в ее случае — Баден-Вюртемберг) академическая мобильность студентов практически сводится к нулю в силу чрезмерной забюрократизированности образовательного менеджмента, перегрузки учебных планов экзаменами и, в немалой степени, того, что почти половина студентов вынуждена подрабатывать, чтобы финансировать себя. Поэтому неслучайно статистика мобильности постепенно исчезла с официальных сайтов университетов, и вместо нее прозвучал призыв обеспечить мобильность после бакалавриата, то есть в магистратуре. С учетом того, что число желающих обучаться в магистратуре достаточно скромное, вероятность обеспечения мобильности для всех сомнительна [3, с. 20].

Новой школе — новые учителя. Рамки образовательного процесса, заданные болонской реформой, предполагают значительное сокращение процесса обучения, поскольку центр тяжести переносится на систему послевузовского образования. Какова же судьба *Lehramt* — этой хорошо отлаженной формы подготовки учителей?

Комиссия Евросоюза потребовала от всех стран сблизить свои системы подготовки учителей так, чтобы они могли без проблем работать в любой стране ЕС. Видимо, поэтому в большинстве федеральных земель Германии университеты пошли по пути сближения сложившейся практики подготовки к профессии учителя и двухуровневой системы обучения: бакалавр / магистр.

В ряде земель получение степени магистр образования (*Master of Education*) приравняли к первому государственному экзамену, то есть нормативное время двух уровней составило пять (три + два) лет и приблизилось к продолжительности базовой подготовки учителя до Болоньи (пять-семь лет). После этого предусмотрен подготовительный этап по принципу прежнего референдариата, но он постепенно сокращается с двух лет до 12—18 месяцев.

Таким образом, общая продолжительность обучения будущего учителя составляет около шести-семи лет вместо семи-девяти до реформы. В ряде земель сохранена двухступенчатая система подготовки учителей без введения бакалавриата и магистратуры, которая состоит из базовой и главной ступеней (*Grund-und Hauptstudium*), заканчивающихся первым государственным экзаменом.

Важный вывод, который должны для себя сделать те, кто стремится приблизить свою национальную систему подготовки учителей к европейской (иначе зачем тогда входить в Болонский процесс?), что бакалавриат еще не специальность. Закончившие бакалавриат не могут получить место учителя в школе. Более того, магистр, строго говоря, еще тоже не специалист. Какой здесь может быть выход? Если нет возможности дополнить обучение учителя фазой типа референдариата по примеру медицинской ординатуры, то решение может быть только в совершенствовании содержания обучения и ориентации его на практические аспекты будущей профессиональной деятельности. Так, например, в землях Северный Рейн-Вестфалия и Мекленбург-Форпоммерн уже на этапе бакалавриата в университетах предусмотрены два вида практики с целью уточнения профессиональной ориентации и пригодности обучающихся:

✓ социальная ориентировочная практика в учебном заведении иного типа, чем избрал студент своей профессиональной целью (четыре недели);

✓ основная (производственная) практика в избранном студентом типе школы (тоже четыре недели).

Для этой же цели в ряде университетов рассматривается вопрос о введении психологического входного тестирования, или оно уже практикуется. Еще один вид тестирования пригодности к работе учителя предлагает Немецкое общество речеведения (DGSS) — это так называемое фониатрическое заключение о возможности длительное время осуществлять преподавательскую деятельность.

Таким образом, профессиональное тестирование, другие профориентационные мероприятия и различные формы практик позволяют уменьшить возможность ошибок при выборе направления обучения и будущей профессии и, следовательно, сократить время обучения. (О задачах профориентационной работы см., например, сообщение профессора Й. Олькерс для комиссии Бундестага [5], а также [2]).

Профессиональное тестирование, другие профориентационные мероприятия и различные формы практик позволяют уменьшить возможность ошибок при выборе направления обучения и будущей профессии и, следовательно, сократить время обучения.

Организация учебного процесса. Новые цели и задачи, поставленные перед высшей профессиональной школой болонской реформой, требуют и новых подходов к организации учебного процесса. К сожалению, во многих случаях наблюдается тенденция «уплотнения» учебного плана, когда его составители пытаются механически включить в него все, что было до уровневой системы подготовки. В результате появляются модули с мозаикой дисциплин, которые не всегда логично связаны и не позволяют студентам сделать разумный выбор. Следствием этого становится перегрузка учебного процесса экзаменами и другими контрольными мероприятиями, а это в свою очередь отражается на работоспособности и здоровье студентов. Такая ситуация уже получила в студенческой среде название «болонской булимии» [3, с. 14].

Еще один организационный вопрос, который ждет своего решения, — это итоговый экзамен. В случае приравнивания магистратуры к финальной части педагогического образования администрации германских федеральных земель придется решать вопрос о втором государственном экзамене как дающем право на занятие учительской должности.

Подводя итог сказанному, заметим,

что любая реформа такой материи, как обучение, тем более реформа таких масштабов, как болонская, затрагивает интересы практически всех — детей и их родителей, работников школ и вузов, руководителей всех уровней и сфер жизни, потому что от того, как функционирует школа, зависит в нашей жизни все.

Что дальше?

Вместо заключения хотелось бы попытаться заглянуть за горизонт. Обычно это делают, если кто-то уже прошел часть предстоящего нам пути, и можно поучиться на его ошибках. К сожалению, чужих ошибок нередко оказывается мало, и люди с упорством делают новые. Для этого достаточно заглянуть в раздел «Критика Болоньи» в статье профессора Э. Шорье [3, с. 13—14]. Но как бы мы ни критиковали болонскую реформу, мы присоединились к ней, чтобы не остаться в одиночестве как в образовании, так и в науке. Чем это грозит — объяснять не надо. А пока нам надо постараться извлечь уроки из имеющегося уже опыта и сконцентрировать свое внимание на ряде внешне простых, но важных обстоятельств.

Во-первых, следует понять и помнить, что новые формы обучения — бакалавриат и магистратура — это прежде всего новые цели, задачи и содержание обучения. Главным принципом обучения становится: учить учиться.

Во-вторых, необходимо серьезно отнестись к принципу планирования траектории обучения и, соответственно, к выбору студентом дисциплин. Это налагает громадную ответственность на основное звено процесса обучения — кафедру вуза, которая должна получить академическую свободу в планировании своей деятельности, в предоставлении студентам возможности выбора.

В-третьих, ответственность за профессиональную подготовку студентов должна быть персональной и контролироваться регулярной обратной связью обучаемого и обучающего (Feedback).

И, наконец, в центре внимания должна быть работа с главным документом — образовательным стандартом. Существующие стандарты содержат основные принципы организации учебного процесса. Но эти принципы требуют тщательного осмысления, причем не только преподавателями, но и студентами.

Как показывают дискуссии по поводу стандартов, некоторые их участники либо не читают, либо не вдумываются в их содержание. Но образовательные стандарты — не догма. Они должны постоянно актуализироваться и оснащаться новыми учебными материалами. При этом стандарты педагогического образования должны быть четко согласованы со стандартами школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер // URL: http:// fasmer-dictionary.info.

2. *Blömeke, S.* Lehrerausbildung in Deutschland / S. Blömeke // PädForum. — 2009. — № 1. — S. 5—9.

3. *Cheaure, E.* Studium a la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster? / E. Cheaure // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland. — 2011. — S. 13—25.

4. Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) // URL: http:// www.dgss.de.

5. *Oelkers, J.* Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25 Juni, 2012 / J. Oelkers // URL: http: // www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/ADrs_ 17-282_a.pdf.

6. The Online Etymology Dictionary (OED) // URL: http://etymonline.com/.

«УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА»

Итоги фотоконкурса учащихся образовательных учреждений Нижегородской области

О роли учителя в организации образовательного процесса, его влиянии на становление и развитие подрастающего поколения традиционно размышляют и пишут много. Однако, как ни парадоксально, довольно редко в многоголосье этих рассуждений слышится мнение того, на кого, собственно говоря, и направлена активная педагогическая деятельность, — самого школьника.

Ни для кого не секрет, что в эпоху тотальной информатизации образования в частности и общественной жизни в целом учащиеся прибегают к Интернету как основному источнику познания мира, современным дистанционным технологиям — как одному из средств (не последних!) организации процесса обучения. Как в этой образовательной ситуации учителю не стать фигурой условной? Очевидно, педагог может и должен быть в меньшей степени генератором и транслятором информации, а в большей — консультантом, штурманом в океане знаний, своего рода «нитью Ариадны» в информационном лабиринте. Авторитет учителя, следуя этой логике, становится в большей степени зависимым не столько от того, *что* он знает, сколько от того, *как* он передает свои знания и организует пространство самостоятельной работы обучающихся.

Международная комиссия по образованию сегодня уделяет много внимания новым профессиональным и личностным требованиям, которым должен соответствовать современный учитель. Однако прежде чем установить основные стратегические ориентиры подготовки *хорошего* учителя и задать параметры соответствующих образовательных программ, необходимо определить, что же мы понимаем под этим словосочетанием. Традиционно ответ на этот вопрос дают ведущие ученые, лучшие педагоги мира. Вероятно, пришло время обратиться к позиции самих школьников по данной проблеме.

С подобной инициативой выступила ЮНЕСКО, проведя среди ассоциированных школ международной организации опрос учащихся в возрасте от 8 до 12 лет. На вопрос: «Каким должен быть хороший учитель?» — ЮНЕСКО получила более 500 ответов из 50 стран мира*.

Идея адресовать ключевой вопрос современного образования тем, кто в первую очередь правомочен оценивать работу педагога, поскольку от нее в конечном счете зависит успех социализации подрастающего поколения, вызвала интерес у редакции областной газеты для старшеклассников «Сюжет» ГБОУ ДПО НИРО.

Опрос современных нижегородских школьников не в привычном — вербальном, а в оригинальном — визуальном формате стал магистральной идеей фотоконкурса «Учитель глазами ребенка». Конкурс, организованный и проведенный Нижегородским институтом развития образования по инициативе члена редакционной коллегии нашего журнала, президента НГЛУ им. Н. А. Добролюбова Г. П. Рябова, был нацелен на повышение общественного статуса педагога в образовательных учреждениях Нижегородской области.

Фотоконкурс проходил с 10 апреля по 14 мая 2013 года. В нем приняли участие учащиеся 7—16 лет из 37 образовательных учреждений Нижегородской области. Жюри и оргкомитет конкурса рассмотрели около 300 фоторабот, присланных на конкурс в соответствии с тремя номинациями:

*Более подробную информацию о Международном детском конкурсе «Каким должен быть хороший учитель?» можно получить на сайте http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf.

✓ *«Любимый учитель»* — портретные фотографии учителя (с применением компьютерной графики, черно-белые снимки, коллажи);

✓ *«На одной волне с учителем»* — фотографии совместной деятельности учителя с учениками непосредственно в ходе образовательного процесса;

✓ *«Чему не учат в школе»* — фотографии учителя в неофициальной обстановке: дома, на природе, в театре, во время занятий спортом и т. д.

Победителей и призеров фотоконкурса определяли члены жюри в составе редакции областной газеты для старшеклассников «Сюжет», исходя из следующих критериев:

✓ соответствие тематике;
✓ оригинальность и творческий подход;
✓ отсутствие постановочности кадра;
✓ четкость и ясность изображения;
✓ эстетическая ценность;
✓ целостность композиции.

Отличительной особенностью фотоконкурса «Учитель глазами ребенка» явилась процедура независимой экспертизы представленных работ: с одной стороны, членами жюри (в состав которого вошли учащиеся старших классов нижегородских школ), а с другой — оргкомитета (в лице ведущих ученых и педагогов-практиков) мероприятия.

Победители и лауреаты конкурса по мнению жюри

Номинация «Любимый учитель»

I место

Коллаж *«Быстрее, выше, сильнее».* Авторы — Елена Фуфлыгина и Полина Завьялова, 16 лет, учащиеся ГБОУ СПО «Нижегородское областное училище олимпийского резерва (техникум) им. В. С. Тишина». Творческий руководитель — Татьяна Артемовна Горева, учитель истории и обществознания.

II место

Фотоработы *«За чашечкой чая», «Цветы жизни»* и *«Шедевры мировой живописи».* Автор — Дмитрий Малихин, 9 лет, учащийся МБОУ «Лицей № 165 им. 65-летия ГАЗ», Нижний Новгород. Творческий руководитель — Лариса Станиславовна Панова, учитель начальных классов.

III место

Коллаж *«Любимый учитель музыки и хорового пения».* Автор — Арина Кирсанова, 14 лет, учащаяся НОУ РО «Сормовская православная гимназия им. Святого апостола и евангелиста Иоанна Богослова», Нижний Новгород.

Лауреаты

✓ Коллажи *«Сердце отдаю детям», «Учительница первая моя»* и *«Портретное фото».* Автор — Екатерина Кириллова, 14 лет, учащаяся МБОУ «Лицей № 28 им. академика Б. А. Королева», Нижний Новгород. Творческий руководитель — Александра Владимировна Несвет, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

✓ Фотоработы *«Мы должны сами верить в то, чему учим наших детей»; «Книги бессмертны. Они — самые долговечные плоды человеческой деятельности»; «Если учитель предан своему делу, то тысячи детей станут лучше».* Автор — Никита Малышев, 16 лет, учащийся ГБОУ СПО «Нижегородское областное училище олимпийского резерва (техникум) им. В. С. Тишина». Творческий руководитель — Татьяна Артемовна Горева, учитель истории и обществознания.

✓ Коллаж *«Наши майские праздники».* Автор — Вера Маркелова, 15 лет, воспитанница МБОУ ДОД «Эколого-биологический центр», Дзержинск. Творческий руководитель — Александра Михайловна Васильева, педагог дополнительного образования.

Номинация «На одной волне с учителем»

I место

Фотография *«Ура! Мы снова вместе!».* Автор — Татьяна Хрулева, 9 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 94, Нижний Новгород.

Творческий руководитель — Галина Константиновна Сенюрина, учитель начальных классов.

II место

Серия фотографий *«Всегда с улыбкой».* Автор — Максим Гусев, 16 лет, учащийся МБОУ СОШ № 3, Павлово. Творческий руководитель — Светлана Сергеевна Сайко, учитель экономики.

III место

Фотография *«На Посту № 1».* Автор — Вера Петрова, 16 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 161, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Елена Викторовна Шувалова, учитель русского языка и литературы.

Лауреаты

✓ Фотография *«Мастера на все руки».* Автор — Александр Захаров, 16 лет, учащийся МКСОУ СКОШ VIII вида № 142, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Лола Борисовна Лавринова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

✓ Фоторабота *«Ох, уж этот английский!».* Автор — Анастасия Утина, 13 лет, учащаяся НОУ РО «Сормовская православная гимназия им. Святого апостола и евангелиста Иоанна Богослова», Нижний Новгород. Творческий руководитель — Елена Николаевна Громова, психолог.

✓ Фотография *«Всегда на одной волне».* Автор — Никита Артамонов, 7 лет, учащийся МБОУ СОШ № 6, Павлово. Творческий руководитель — Елена Михайловна Лушина, учитель начальных классов.

Номинация
«Чему не учат в школе»

I место

Фотография *«Ценный совет».* Автор — Юлия Рогожина, 9 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 20, Дзержинск. Творческий руководитель — Елена Михайловна Шилова, учитель начальных классов.

II место

Фотографии: *«С ней как с мамой», «Эх, прокачусь!»* и *«Поддержка и опора».* Автор — Юлия Плеханова, 16 лет, учащаяся МКС(К)ОУ СКОШИ VIII вида № 162, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Марина Петровна Лашманова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

III место

Коллаж *«Наша классная мама».* Авторы — коллектив 7 Б класса МБОУ Карповская СОШ, Уренский район. Творческий руководитель — Надежда Александровна Красильникова, учитель географии.

Лауреаты

✓ Фотография *«Рождение учителя».* Автор — Ксения Красильникова, учащаяся МБОУ СОШ № 17, Саров. Творческий руководитель — Елена Александровна Кормозина, учитель начальных классов.

✓ Фотография *«Притяжение земли».* Автор — Мария Закуражная, 14 лет, учащаяся МБОУ «Гимназия № 38», Дзержинск. Творческий руководитель — Жанна Олеговна Журинова, учитель изобразительного искусства.

Победители конкурса
по мнению оргкомитета

Номинация
«Любимый учитель»

I место

Коллаж *«Быстрее, выше, сильнее».* Авторы — Елена Фуфлыгина и Полина Завьялова, 16 лет, учащиеся ГБОУ СПО «Нижегородское областное училище олимпийского резерва (техникум) им. В. С. Тишина». Творческий руководитель — Татьяна Артемовна Горева, учитель истории и обществознания.

II место

Фоторабота *«Шедевры мировой живописи».* Автор — Дмитрий Малихин, 9 лет, учащийся МБОУ «Лицей № 165 им. 65-летия ГАЗ», Нижний Новгород. Творческий руководитель — Лариса Станиславовна Панова, учитель начальных классов.

III место

Фотография *«Мой первый учитель».*

Автор — Никита Гонов, 7 лет, учащийся МБОУ Лицей № 180, Нижний Новгород.

Лауреат

Фотоколлаж *«Наши майские праздники»*. Автор — Вера Маркелова, 15 лет, воспитанница МБОУ ДОД «Эколого-биологический центр», Дзержинск. Творческий руководитель — Александра Михайловна Васильева, педагог дополнительного образования.

Номинация «На одной волне с учителем»

I место

Фотография *«Ура! Мы снова вместе!»*. Автор — Татьяна Хрулева, 9 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 94, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Галина Константиновна Сенюрина, учитель начальных классов.

II место

Фотография *«Мастера на все руки»*. Автор — Александр Захаров, 16 лет, учащийся МКСОУ СКОШ VIII вида № 142, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Лола Борисовна Лавринова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

III место

Фотография *«Всегда на одной волне»*. Автор — Никита Артамонов, 7 лет, учащийся МБОУ СОШ № 6, Павлово. Творческий руководитель — Елена Михайловна Лушина, учитель начальных классов.

Лауреат

Фотография *«На Посту № 1»*. Автор — Вера Петрова, 16 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 161, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Елена Викторовна Шувалова, учитель русского языка и литературы.

Номинация «Чему не учат в школе»

I место

Фотография *«Ценный совет»*. Автор — Юлия Рогожина, 9 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 20, Дзержинск. Творческий руководитель — Елена Михайлова Шилова, учитель начальных классов.

II место

Фотография *«Мне сверху видно все»*. Автор — Антон Голубев, 7 лет, учащийся МБОУ СОШ № 6, Павлово. Творческий руководитель — Елена Михайловна Лушина, учитель начальных классов.

III место

Фотография *«С ней как с мамой»*. Автор — Юлия Плеханова, 16 лет, учащаяся МКС(К)ОУ СКОШИ VIII вида № 162, Нижний Новгород. Творческий руководитель — Марина Петровна Лашманова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Лауреат

Фотография *«Экстрим»*. Автор — Юлия Куликова, 14 лет, учащаяся МБОУ СОШ № 6, Павлово. Творческий руководитель — Валентина Дмитриевна Артамонова, учитель изобразительного искусства.

Конкурс завершен, однако неиссякаема детская фантазия и неистощимы учительская любовь и душевная красота, вдохновляющие школьников на новые творческие озарения. Редакция журнала надеется, что оригинальные работы участников конкурса воодушевят читателей на создание своих фотокомпозиций, отражающих собственный неповторимый взгляд на Учителя.

Редакция благодарит Г. П. РЯБОВА, президента НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, за помощь в подготовке материала; Л. А. ШПАК, редактора областной газеты для старшеклассников «Сюжет» ГБОУ ДПО НИРО, за предоставленную информацию.

Все работы победителей фотоконкурса смотрите на сайте НИРО www.niro.nnov.ru

Профессиональная компетентность будущих педагогов: теория и практика

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Е. А. СЛЕПЕНКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики НГПУ им. К. Минина
easlepenkova@yandex.ru

В статье обосновывается актуальность проблемы по формированию исследовательской компетентности будущих учителей в контексте идей Болонского процесса. На основе проведенного автором ретроспективного исследования истории развития педагогической научно-исследовательской деятельности студентов в системе отечественного педагогического образования описана тесная взаимосвязь результативности научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов.

In the article it is substantiated the urgency of the problem research competence formation of future schoolteachers in the context of Bologna Process ideas. On the base of the author's conducted retrospective research of history of development students' scientific research activities in the national system of teacher education it is shown a close interrelation between the effectiveness scientific research activity of teachers and effectiveness of students' scientific research activities. The author determines some ways of improving the general pedagogical training of students in order to increase the research competence of graduates at the bachelor degree.

Ключевые слова: *исследовательская компетентность педагогов-практиков, Болонский процесс, исследовательская направленность учебного процесса в вузе*

Key words: *research competence of teachers, Bologna Process, research focus of the educational process at the university*

Философы отмечают в числе важнейших тенденций современного этапа развития человеческого общества усиление интеграционных процессов. В конце XX века ведущие страны мира встали на путь реформирования своих образовательных систем в контексте идей глобализации. Отражением этого процесса в сфере высшего профессионального образования стал Болонский процесс. В 1999 году министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию. Этот документ и предшествующие соглашения положили начало беспрецедентно масштабному процессу интеграции европейской системы высшего профессионального образования, направленному на повышение ее эффективности, конкурентоспособности, привлекательности и мобильности. Министры всех европейских стран приняли обязательства координировать образовательную политику, чтобы в ближайшей перспективе достичь следующих важнейших целей:

✓ принять систему сопоставимых циклов и степеней образования, что расширит возможности трудоустройства европейских граждан;

✓ обеспечить повышение качества образования, разработать сопоставимые критерии и методологии его оценки на основе введения единой системы учета трудоемкости учебной работы в условных зачетных единицах (кредитах) и единых образовательных стандартов;

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию, тем самым взяв на себя обязательства по внедрению ее основных принципов и инструментов.

✓ содействовать мобильности как студентов, так и преподавателей в учебной и научной деятельности при полном уважении к культурным, национальным традициям и университетской академической автономии [7].

Первые позитивные результаты реализации Болонской декларации уже очевидны: «Болонские реформы изменили высшее образование на всей территории Европы. Структуры высшего образования на сегодняшний день стали более сопоставимыми и совместимыми. …Квалификации высшего образования становятся все более сравнимыми в разных странах. В настоящее время студенты пользуются преимуществами более разнообразных образовательных возможностей и становятся все более мобильными. Идея создания единого Европейского пространства высшего образования уже в пределах досягаемости» [1, с. 2].

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию, тем самым взяв на себя обязательства по внедрению ее основных принципов и инструментов. В наших вузах начался постепенный переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода, базирующегося на общеевропейских стандартах оценки его качества.

Ученые-компаративисты, изучающие Болонский процесс, единодушно отмечают его позитивное влияние на повышение качества высшего профессионального образования в целом [3; 4]. В данной статье мы акцентируем внимание на стимулировании научно-исследовательской деятельности студентов — будущих педагогов в контексте идей Болонского процесса.

Подчеркнем, что задача формирования исследовательской компетентности специалиста с высшим образованием осознается в рамках Болонского процесса в числе приоритетных. В документах последних лет внимание к ней повышается. Здесь определено важнейшее условие достижения поставленной цели — обеспечение более тесной связи между научными исследованиями, преподаванием и обучением на всех уровнях. Для этого, по мнению министров образования, «в образовательных программах должны находить отражение изменяющиеся научно-исследовательские приоритеты и дисциплины, находящиеся на стадии становления, а научные исследования должны составлять основу преподавания и обучения» [1, с. 4].

Все эти положения, безусловно, относятся к высшему профессионально-педагогическому образованию. Однако анализ реального состояния учебной научно-исследовательской деятельности студентов-педагогов в отечественной системе профессионально-педагогического образования не позволяет делать оптимистических выводов. Возросшая потребность общества в учителе-исследователе в начале XXI века наглядно показала, что отечественная система педагогического образования еще неудовлетворительно решает задачу по формированию исследовательской компетентности педагога. Весьма показательны данные репрезентативного исследования, проведенного Центром социологии образования РАО в 2005—2007 годах в педагогических вузах Москвы. Почти половина опрошенных студентов (49,9 %) указала, что не принимает участия в научно-исследовательской деятельности, и лишь 8,9 % респондентов преподаватели подключают к своей работе [6, с. 17].

Безусловно, идеи модернизации высшего профессионально-педагогического образования по усилению его исследовательской направленности находят свое отражение в нормативных документах последних лет. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования стал мощным стимулом для совершенствования подготовки учителя к научно-исследовательской деятельности. Он ориентирует педагогов на всемерное расширение исследовательской, познавательной деятельности учащихся, на формирование в числе важнейших метапредметных и предметных универсальных учебных действий, умений учебно-исследовательской и проектной деятельности. Предметные результаты освоения общеобразовательных дисциплин естественного цикла предполагают формирование у школьников комплекса исследовательских умений: формулировать гипотезы, проводить несложные эксперименты, оценивать полученные результаты и т. д. [8].

Очевидно, что успешно организовать учебно-исследовательскую деятельность детей может только учитель, имеющий опыт подобной работы и обладающий исследовательской компетентностью. Эта идея четко прослеживается в новых федеральных государственных образовательных стандартах, где зафиксированы цели высшего педагогического образования. Уже на уровне бакалавриата предусматривается в числе общекультурных компетенций способность применять методы теоретического и экспериментального исследований (ОК-4) [9].

Возросшая потребность общества в учителе-исследователе в начале XXI века наглядно показала, что отечественная система педагогического образования еще неудовлетворительно решает задачу по формированию исследовательской компетентности педагога.

На магистерском уровне эта деятельность значительно усложняется. Среди основных видов профессиональной деятельности педагога-магистра выделяется, кроме педагогической, методической и управленческой, научно-исследовательская деятельность. В области научно-исследовательской деятельности предусматривается решение весьма сложных задач:

✓ анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применений комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

✓ проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;

✓ участие в опытно-экспериментальной работе.

В числе профессиональных компетенций педагога-магистра в области научно-исследовательской деятельности выделяются не только способность анализировать результаты научных исследований и применять их в своей деятельности, но и готовность самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5, ПК-7) [10].

Очевидно, что лишь определенная часть студентов-магистров будет в будущем профессионально заниматься педагогической научно-исследовательской деятельностью. Большинство выпускников магистерского уровня придут в школы. Современному учителю, как показывает практика, в основном нужны умения организации педагогического исследования. Мощное инновационное экспериментаторское движение в настоящее время требует от выпускников педагогических вузов и университетов, прежде всего, сформированных умений организации педагогической экспериментальной деятельности. Это, в свою очередь, требует внесения серьезных корректив в содержание и технологии изучения педагогических дисциплин уже на уровне бакалавриата. Проведенный нами анализ исторической эволюции практики организации учебной, педагогической, научно-исследовательской деятельности в системе отечественного педагогического образования начиная с конца XIX века позволяет выделить три сложившихся и зарекомендовавших себя формы этой деятельности в изучении педагогических дисциплин:

✓ систему усложняющихся проблемных исследовательских заданий в процессе изучения педагогических дисциплин, направленных на стимулирование позитивной мотивации будущих учителей к занятиям научно-исследовательской деятельностью и формирование некоторых несложных исследовательских умений;

✓ наличие специального методологического курса, направленного на овладение будущими педагогами необходимыми методологическими знаниями и умениями;

✓ обязательное выполнение при качественном педагогическом руководстве комплексных научно-исследовательских работ (научных докладов, рефератов, курсовых, дипломных и др.), нацеленных на приобретение опыта организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности и развитие творческих способностей [5, с. 207].

Мощное инновационное экспериментаторское движение в настоящее время требует от выпускников педагогических вузов и университетов, прежде всего, сформированных умений организации педагогической экспериментальной деятельности.

Заметим, что в современной вузовской дидактике выделяются два вида или направления исследовательской деятельности студентов: учебно-исследовательская деятельность, организуемая в рамках учебного процесса (УИРС), и аналогичная деятельность во внеучебное время (НИРС). Каждому виду соответствуют свои организационные формы. УИРС включает в себя подготовку и презентацию рефератов, курсовых, дипломных работ, НИРС — участие в научных кружках, выполнение индивидуальных и групповых научно-исследовательских заданий, подготовку и презентацию научных докладов, участие в конкурсах научных студенческих работ и т. д. В данном случае мы имеем в виду все виды исследовательских работ студентов.

Очевидно, что обеспечить качественное руководство научно-исследовательскими работами студентов может только преподаватель, ведущий активную научно-исследовательскую деятельность и обладающий высоким уровнем методологической культуры. Проведенный нами ретроспективный анализ эволюции учебной, педагогической, научно-исследовательской работы в нашей стране позволяет выявить четкую корреляцию между активностью преподавателей в научно-исследовательской деятельности, уровнями их методологической культуры и развитием учебной, педагогической, научно-исследовательской работы в вузе.

Уже в дореволюционное время некоторые негосударственные вузы, готовящие учителей, отличались высоким уровнем развития научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе психологической и педагогической направленностей. В числе лидеров были петербургские вузы — Педагогическая академия и Психоневрологический институт имени академика В. М. Бехтерева. Слушателями академии были в основном учителя с

высшим образованием. Учебный процесс имел не только образовательную, но и ярко выраженную научно-исследовательскую направленность. Устав Академии предусматривал в качестве основных методов проведения практических занятий, наряду с посещением уроков преподавателей и самостоятельных пробных уроков слушателей, научные демонстрации, чтение и разбор рефератов, психологические, биологические и гигиенические исследования. Кроме того, проходили специальные практические занятия по методике организации психологических исследований, где слушатели знакомились с техникой школьных опытов и основными методами обработки полученного материала. Два раза в год устраивались итоговые конференции, на которых зачитывались результаты научных исследований как преподавателей, так и слушателей. Слушателям было на кого равняться. Здесь работали выдающиеся ученые — В. И. Вернадский, И. П. Павлов, М. М. Ковалевский, А. П. Нечаев, А. Н. Острогорский, Н. В. Сперанский.

Психоневрологический институт имени академика В. М. Бехтерева был создан как учебное и научно-исследовательское учреждение. По уставу, кроме высших курсов университетского типа, для решения научных задач было предусмотрено создание научных отделов и ученых собраний. Для развития научной педагогики большое значение имели исследования по педагогической психологии и дефектологии. При институте была создана образцовая вспомогательная школа для неуспевающих учеников — по сути первая экспериментальная школа, где проводились научные исследования по организации педагогического процесса для детей с задержками психического развития.

Архивные документы свидетельствуют о большом размахе научно-исследовательской работы, которую вели как сотрудники института, так и студенты — будущие педагоги. Например, в одном из документов читаем: «Из последнего отчета за 1910 год видно, что в ученых заседаниях Института за указанный год сделано 24 доклада, напечатано около 250 научных исследований. С текущего года Институт издает свой журнал “Вестник Психоневрологического института”, выходящий 5 книжками в год». Очевидно, что такой объем научно-исследовательской работы, в которой принимали самое активное участие его студенты, был возможен лишь при условии высокого уровня методологической культуры преподавателей института. Здесь работали выдающиеся педагоги и психологи своего времени — В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев. Эти преподаватели-исследователи формировали у студентов отношение к научно-исследовательской деятельности как важной ценности высшего образования.

Интересно отметить, что высокой научной активностью отличались и многие преподаватели педагогики средних педагогических учебных заведений — учительских институтов.

Интересно отметить, что высокой научной активностью отличались и многие преподаватели педагогики средних педагогических учебных заведений — учительских институтов. Так, например, директор Московского учительского института М. И. Демков (1905—1911) был автором нескольких учебников по педагогике и истории педагогики для учительских институтов и семинарий, в том числе учебников «История русской педагогии» в трех частях (1909—1913), «История западноевропейской педагогики» (1912). Преподаватели педагогики учительских институтов не боялись браться вместе с учениками за методологические темы выпускных курсовых работ. Известно, что блестяще защитил работу «Кризис современной педагогики» выпускник Полтавского педагогического института А. С. Макаренко.

В Нижегородском учительском институте в 1914 году также успешно была защищена курсовая работа воспитанника З. Н. Ракова на тему «Научные основы педагогики и ее связь с другими науками». Она получилась настолько интересной, что по ее содержанию была проведена своеобразная научная конференция.

Выступление докладчика на общем собрании учащихся вызвало такой интерес и дискуссию, что обсуждение продолжалось еще два вечера [2, с. 71—77]. Если учесть, что научная педагогика в то время была на этапе становления, готового и единственно правильного ответа автор в литературе найти не мог, то можно говорить о научно-исследовательском характере проведенной работы и высоком уровне научного руководства.

Можно с удовлетворением отметить, что преподаватели кафедры общей педагогики НГПУ им. К. Минина продолжают традиции своего предшественника в свете новых требований, которые предъявляет жизнь. При кафедре функционируют две лаборатории — лаборатория педагогических инноваций (руководитель — профессор кафедры О. А. Сафонова) и исследовательская лаборатория «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» (научный консультант — профессор А. А. Фролов).

Лаборатория педагогических инноваций на протяжении двух последних лет ведет интенсивную работу по перестройке учебного процесса вуза, основываясь на идеях интеграции Болонского процесса и внедрения идей компетентностного подхода, балльно-рейтинговой системы оценки качества образования. Для преподавателей вуза разработана и реализована образовательная программа «Стратегия реализации ФГОС в образовательном пространстве вуза», в которой участвовали большинство преподавателей НГПУ им. К. Минина.

Преподаватели кафедры общей педагогики НГПУ им. К. Минина продолжают традиции своего предшественника в свете новых требований, которые предъявляет жизнь.

С 2011 года лаборатория выполняет тематическое задание Министерства образования и науки РФ на тему «Компетентностно-ориентированная стратегия и технология профессиональной подготовки педагога». За два года работы сотрудники лаборатории опубликовали коллективную монографию по этой проблеме и шесть статей в изданиях, утвержденных Высшей аттестационной комиссией (ВАК). Руководитель лаборатории О. А. Сафонова опубликовала в 2011 году учебное пособие для педагогических вузов «Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении» (гриф УМО).

Исследовательская лаборатория «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» функционирует при кафедре с 2003 года. С 2004 по 2012 год лаборатория опубликовала пять томов исследований наследия А. С. Макаренко, которые включают в себя авторские тексты выдающегося педагога с обширными комментариями, отражающими современные отечественные и зарубежные макаренковедческие исследования. В каждом томе публикуются малоизвестные и неизвестные материалы в строгой хронологической последовательности. Кроме того, сотрудники лаборатории опубликовали более 20 научных статей в ведущих научных журналах страны. Все это позволяет считать кафедру общей педагогики НГПУ им. К. Минина одним из ведущих научных центров макаренковедения в нашей стране.

Научно-исследовательская работа преподавателей находит свое отражение в научно-исследовательской работе студентов. Ее результаты представляются на ежегодных студенческих научно-педагогических конференциях. По итогам конференций ежегодно печатаются сборники тезисов научных докладов, которые насчитывают более 200 публикаций.

Также научно-исследовательская деятельность преподавателей находит отражение и в учебном процессе. Безусловно, больше возможностей для этого имеется в преподавании разнообразных педагогических дисциплин у студентов-заочников отделения «Социальная педагогика». Например, в методологической дисциплине «Методология и методы психолого-педагогических исследований» в качестве своеобразного дидактического наглядного материала мы используем введения диссертаций своих аспирантов, которые успешно защищены и утверждены ВАК. В данном случае перед студентами раскрываются

логика научного поиска по определенной проблеме и работа над методологическим аппаратом научного педагогического исследования — целью, объектом, предметом, задачами, гипотезой и т. д. На этих примерах студенты начинают лучше осознавать изоморфность научного и учебного исследования по педагогике и необходимость согласования всех его методологических характеристик.

Безусловно, в изучении курса педагогики со студентами очного отделения бакалавриата таких возможностей для тесной связи учебного процесса и научно-исследовательской деятельности преподавателей меньше, но они есть, и их нужно реализовать. Резервы увеличения эффективности научно-исследовательской работы студентов педагогической направленности еще очень велики. Только при условии ее массового качественного совершенствования можно говорить о практической реализации идей Болонского процесса, об усилении исследовательской направленности учебного процесса в высшем профессионально-педагогическом образовании.

Для достижения поставленной цели необходимо, по нашему мнению, реализовать несколько направлений его совершенствования:

✓ максимальное насыщение заданий для самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам и практике заданиями исследовательского характера, которые направлены на усвоение логики исследовательской деятельности и овладение некоторыми методами педагогического исследования;

✓ расширение в курсе педагогики уже на уровне бакалавриата модуля «Методика и методология педагогического исследования», изучение которого заканчивается выполнением и презентацией исследовательского проекта;

✓ включение в учебные планы магистратуры педагогических вузов различных направлений обширного методологического курса «Методология и методика научного педагогического исследования», предусматривающего предварительную учебную защиту научного методологического аппарата магистерской диссертации;

✓ организация систематической работы по повышению методологической культуры молодых преподавателей педагогики и стимулированию их собственной научно-исследовательской деятельности.

Безусловно, в изучении курса педагогики со студентами очного отделения бакалавриата таких возможностей для тесной связи учебного процесса и научно-исследовательской деятельности преподавателей меньше, но они есть, и их нужно реализовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Документы Болонского процесса, принятые в рамках Конференции министров образования и III Болонского политического форума, Бухарест, Румыния, 26—27 апр. 2012 г. — М., 2012. — 24 с.

2. Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института (1914/1915 учебный год). — Н. Новгород, 1915.

3. *Иванова, В. И.* Болонский процесс и российское высшее образование / В. И. Иванова // Педагогика. — 2006. — № 1. — С. 97—106.

4. *Савина, А. К.* Формирование интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве / А. К. Савина // Педагогика. — 2012. — № 6. — С. 107—116.

5. *Слепенкова, Е. А.* Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке : монография / Е. А. Слепенкова. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2008. — 248 с.

6. *Собкин, В. С* Качество педагогического образования глазами студента / В. С. Собкин, О. В. Белова // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 17.

7. http://www.abiturient.in.ua/ru/bologna_process/ bologna_deklaraciya.

8. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m1897.html.

9. http://nnspu.ru/standars//2010/050100%20Педагогическое%20образование%20бак.rtf.

10. http://nnspu.ru/standars//2010/050100%20Педагогическое%20образование%20маг.rtf.

КВАЛИТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

О. А. САФОНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей педагогики,
заведующая лабораторией
педагогических инноваций
НГПУ им. К. Минина
Ledi78@yandex.ru

Г. А. ШИЛОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики
НГПУ им. К. Минина
pedagogika-ngpu@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования квалитологической компетентности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения. Основной акцент сделан на особой значимости данного вида компетентности в условиях перехода общества к модели «устойчивого развития». Авторы предлагают дидактическую систему формирования данной компетентности у студентов, которая включает учебную программу «Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении» и технологию ее реализации.

The article is dedicated to the problem of formation of the quality competence of the future head of pre-school educational institution. The main accent is given to a special importance of this kind of competence in the conditions of transition to the «sustainable development model». The authors propose the didactic system of the formation of this kind of competence among the students which includes the educational program «The management of the quality of education in pre-school educational institution» and the technology of its realization.

Ключевые слова: *квалитология образования, квалитологическая компетентность, дидактическая система квалитологической подготовки, модульная учебная программа, технология формирования квалитологической компетентности*

Key words: *the quality of education, quality competence, the didactic system of quality preparation, modular training program, the technology of formation of the quality competence*

Стремительные динамические изменения, происходящие в социально-экономической, политической, социокультурной сферах общества, обусловленные его переходом к модели «устойчивого развития», поставили перед образованием важные задачи, связанные со становлением человека нового культурного типа. Это — человек, понимающий и принимающий новые ценности жизни, самостоятельно, свободно и ответственно решающий различные проблемы, обладающий аналитическим, проектировочным и прогностическим интеллектом, владеющий информационными и коммуникационными технологиями, способный к образованию на протяжении всей жизни.

Становление «культурного человека» XXI века диктует необходимость модернизации высшего профессионального образования в направлении повышения его качества. Согласно Болонской декларации качество образования рассматривается как основа конкурентоспособности образовательной системы. Основным результатом качественного образования в высшей школе является подготовка компетентного специалиста, в том числе — будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Подготовка руководителей ДОУ осуществляется на дошкольных факультетах педагогических вузов в рамках направления 050400 «Психолого-педагогическое образование» по профилю подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования» с дальнейшим обучением в магистратуре «Менеджмент в дошкольном образовании».

Одним из новых, принципиально важных в условиях квалитавитизации образования направлений профессиональной подготовки будущего руководителя ДОУ является его квалитологическая подготовка. Научное содержание обозначенного направления подготовки будущего руководителя ДОУ опирается на квалитологию образования, которая представляет собой научный комплекс, включающий качество функционирования и развития образовательных систем, учебного процесса, профессиональной подготовки преподавательского состава, направленный на обеспечение эффективной системы управления качеством образования.

Основным результатом качественного образования в высшей школе является подготовка компетентного специалиста, в том числе — будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения.

А. И. Субетто разработана структура квалитологии образования, включающая следующие компоненты:

✓ *теория качества*, изучающая законы, закономерности, принципы формирования качества образования;

✓ *теория управления качеством,* исследующая законы, принципы, механизмы, методологию управления качеством образования;

✓ *квалиметрия,* изучающая законы, принципы и методологию оценки (измерения) качества образования.

«Наложение» компонентного состава квалитологии образования на специфику профессиональной деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения позволило разработать структуру и содержание его квалитологической компетентности.

Под *квалитологической компетентностью* руководителя дошкольного образовательного учреждения нами понимается интегральное личностное образование, включающее *совокупность знаний, умений, мотивационно-ценностных ориентаций и профессионально-личностных качеств руководителя, позволяющих ему эффективно осуществлять управление качеством образования.*

Квалитологическая компетентность руководителя ДОУ представляет собой целостную структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: *мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического, профессионально-личностного* (см. схему на с. 64).

Структура квалитологической компетентности руководителя ДОУ

Мотивационно-ценностный компонент проявляется в следующих аспектах: отношение к качеству образовательного процесса и управлению им как к профессионально необходимой и общественно значимой ценности; стремление активно включаться в овладение теорией и технологией такого управления; осознанность задач, путей, средств и способов организации управления качеством образовательного процесса; направленность на самообразование в области использования эффективных средств управления качеством образования.

Когнитивный компонент включает систему научных знаний, которые обеспечивают возможность управления качеством образования.

Когнитивный компонент включает систему научных знаний, которые обеспечивают возможность управления качеством образования:

✓ *нормативно-правовых,* предполагающих знание социального заказа, стандарта образования, нормативно-правовых документов, определяющих требования к качеству образовательного процесса;

✓ *философско-методологических*, включающих понимание социальной сущности качества образования, его структуры как единства процессуальной и результативной составляющих; знание основных категорий, связанных с ним (свойство, система, факторы, количество, эффективность);

✓ *психолого-педагогических,* предполагающих знание психологических особенностей обучающихся, принципов и закономерностей организации образовательного процесса, ориентированного на достижение качества образования, развивающего содержание и технологии обучения, критериев эффективности образовательного процесса и его результатов, условий обеспечения качественного образования (психологических, организационно-педагогических, медико-оздоровительных и других);

✓ *управленческих,* предусматривающих знание сущности управления качеством, его структуры и содержания, основных подходов и принципов управления качеством образования, функционального состава управленческого процесса (проектирование, обеспечение и мониторинг качества), критериев, методов и процедур оценки качества образования, психологических основ управления качеством.

Технологический компонент представляет собой совокупность квалитологических умений, к которым относятся:

✓ *проектно-технологические,* включающие умение анализировать состояние и результаты образовательного процесса,

выделять факторы, влияющие на них, формировать цели деятельности коллектива по обеспечению качественного образования, моделировать образ желаемого будущего результата и направлений его реализации, разрабатывать систему мер по достижению качества образования, прогнозировать ожидаемые результаты;

✓ *организационно-мотивационные,* предполагающие умение адаптировать функциональный состав управленческой деятельности к целям управления качеством образования; строить качествоориентированную организационную структуру управления; разрабатывать функциональные обязанности сотрудников, связанные с реализацией задач качества образования; создавать необходимое материально-техническое, кадровое, информационное, нормативное обеспечение качества образования; мотивировать коллектив на качественную работу, используя для этого различные мотиваторы (ожидание достижений и вознаграждений, признание успеха, повышение престижа в коллективе, изменение условий труда, профессионально-личностное развитие и др.);

✓ *мониторинговые*, включающие умения определять цели мониторинга, строить его критериальную базу, определять оценочные показатели, отбирать квалиметрические методики, разрабатывать процедуру оценочной деятельности, принимать управленческие решения по результатам мониторинга.

Профессионально-личностный компонент представлен профессионально значимыми качествами личности, важнейшими из которых являются: осознание руководителем необходимости управления качеством образования, целеустремленность (подчинение управленческой деятельности целям качества образования); новаторство; управленческая концентрация (способность целостно видеть проблему качества образования); интуиция (предвидение тенденций в управляемом объекте и отклонений от целей качества); избирательное отношение к средствам управленческого воздействия, способность к управленческой рефлексии, позволяющей осмысливать свои действия и решения.

Нами разработана дидактическая система квалитологической подготовки будущего руководителя ДОУ, реализуемая в образовательном процессе магистратуры.

Рассмотренные структура и содержание квалитологической компетентности руководителя — это основа профессиональной подготовки руководителя дошкольного образовательного учреждения.

Нами разработана дидактическая система квалитологической подготовки будущего руководителя ДОУ, реализуемая в образовательном процессе магистратуры (см. таблицу).

Дидактическая система квалитологической подготовки будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения

Структурные компоненты	Содержательная характеристика структурных компонентов
Целевой	Формирование ценностного отношения к управлению качеством дошкольного образования как составляющей квалитавитизации общества. Формирование системы знаний о качестве дошкольного образования и управления им. Формирование квалитологических умений
Содержательный	Идеология управления качеством дошкольного образования в условиях перехода общества к модели «устойчивого развития». Научные основы управления качеством дошкольного образования. Технология управления качеством образования в ДОУ
Организационно-коммуникативный: формы, методы	Лекции (информационные, проблемные). Семинары. Практические занятия (на базе института и ДОУ) Объяснение, учебная дискуссия, имитационное моделирование, решение проблемных задач

Окончание табл.

Структурные компоненты	Содержательная характеристика структурных компонентов
Оценочно-результативный	Результат — сформированность квалитологической компетентности руководителя ДОУ. Критерии: мотивационно-ценностное отношение к квалитавитизации управления; система квалитологических знаний и умений, профессионально значимые качества личности (аналитичность и прогностичность мышления, новаторство, профессионально-личностная и управленческая рефлексия)

Содержательной основой рассматриваемой дидактической системы выступает учебная программа «Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении», структурированная в соответствии с блочно-модульным принципом. В программе выделены следующие три модуля: «Качество дошкольного образования как социально-педагогическая и управленческая проблема» (модуль 1); «Теоретико-методологические основы управления качеством дошкольного образования» (модуль 2); «Технология управления качеством образования в дошкольном образовательном учреждении» (модуль 3). Каждый из перечисленных модулей включает определенные темы, необходимые для раскрытия его содержания.

Технология реализации дидактической системы включает три взаимосвязанных этапа, последовательно сменяющих друг друга.

Технология реализации дидактической системы включает три взаимосвязанных этапа, последовательно сменяющих друг друга.

На *первом (мотивационно-ценностном) этапе* проводится работа по первому модулю учебной программы. Студентам предлагается следующая тематика занятий: 1. Глобальные вызовы времени и квалитавитизация современного общества как приоритетное направление его развития. 2. Качество дошкольного образования и управление им как стратегическое направление государственной образовательной политики. 3. Нормативно-правовые основы качества дошкольного образования.

На *втором (гносеологическом) этапе* осуществляется работа по второму модулю учебной программы, в рамках которого изучаются следующие темы: 1. Дошкольное образовательное учреждение как среда формирования качества образования. 2. Качество дошкольного образования как объект управления. 3. Сущность управления качеством дошкольного образования. 4. Квалитологическая компетентность руководителя как фактор эффективного управления качеством дошкольного образования.

На *третьем (технологическом*) *этапе* реализуется третий модуль учебной программы, который содержит следующие темы: 1. Проектирование качествоориентированной организационной структуры дошкольного образовательного учреждения. 2. Формирование организационной культуры человекоцентристской направленности. 3. Проектирование качества образовательного процесса. 4. Формирование квалитологической компетентности педагога. 5. Технология мониторинга качества деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Такая структура содержания, основанная на взаимосвязи социального и профессионального аспектов управления качеством образования, способствует раскрытию его сущности, осознанию будущим руководителем ДОУ его места и роли в современном обществе, а также овладению им системой знаний и умений, необходимых для реализации данного вида управления в собственной профессиональной деятельности.

Процесс обучения на каждом этапе строится в соответствии со следующим планом:

✓ актуализация имеющихся и приобретенных знаний и умений в управлении качеством образования в ДОУ;

✓ освоение студентами системы научных знаний об управлении качеством образования в ДОУ;

✓ предъявление заданий для самостоятельной образовательной деятельности, связанных с проблематикой модулей;

✓ профессионально-личностная и управленческая рефлексия.

Внедрение рассмотренной дидактической системы в учебный процесс магистратуры по направлению «Менеджмент в дошкольном образовании», на наш взгляд, будет способствовать успешному формированию квалитологической компетентности будущего руководителя ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сафонова, О. А.* Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие для высш. пед. уч. заведений / О. А. Сафонова. — М. : Академия, 2011. — 224 с.

2. *Субетто, А. И.* Квалитология образования: (Основания, синтез) / А. И. Субетто. — СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 405 с.

3. Управление качеством образования в дошкольном учреждении : учебно-методический комплекс для студентов / О. А. Сафонова, Г. А. Шилова ; под ред. О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : ННГУ, 2010. — 24 с.

РИТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОБСТВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Л. Н. ГОРЕЛОВА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Мордовского гуманитарного института
(Саранск)
galkorableva@yandex.ru

Г. Н. КОРАБЛЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка
и методики преподавания русского языка
МГПИ им. М. Е. Евсевьева (Саранск)
galkorableva@yandex.ru

Статья посвящена риторическому анализу текста. Риторический анализ обеспечивает правильное восприятие и понимание текста, является эффективным средством развития будущих педагогов и формирования у них умения создавать собственное речевое высказывание.

The article deals with the rhetorical analysis of the text. A rhetorical analysis of the text provides the correct perception and understanding of the text, it is an effective means of developing a future teacher and formation to create his own speech utterance.

Ключевые слова: *риторика, риторический анализ текста, понимание текста, создание высказывания*

Key words: *rhetoric, rhetorical analysis of the text, understanding of the text, creation of utterance*

Современный педагог должен обладать умениями эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения профессионально-педагогических задач. В связи с этим для него особую актуальность приобретает проблема управления собственной речью и речью своих учеников, умение критически мыслить, способность общаться, находить противоречия, проявлять решительность и уверенность в публичном выступлении, готовность отстаивать свою точку зрения, доказывать и убеждать. Решить комплекс учебно-воспитательных задач, и в первую очередь научиться создавать собственное речевое высказывание, будущему педагогу поможет риторический анализ текста.

Современная риторика, основываясь на классических традициях античной и отечественной риторики, исследует общие вопросы речевой коммуникации, разрабатывает правила, благодаря которым мысль, идея и замысел находят выражение в слове, в речи. Как отмечает В. И. Аннушкин, «каждая эпоха рождает свой риторический (коммуникативный) идеал. Поэтому возможно говорить о том, что риторика формирует через стиль речи стиль жизни. В соответствии со стремлением человека к совершенному слову целесообразно назвать риторику учением о совершенной речи… Неверно ограничивать риторику только ораторским искусством (ораторикой), современная риторика изучает все разнообразие текстов, включенных в культуру: от бытовой речи до речи средств массовой информации. Развитая языковая личность должна ориентироваться и владеть разными видами словесности, понимать их природу и иметь навыки общения в построении текстов. Задача филологической науки, нормализующей общественно-речевую практику, — описание и отбор текстов культуры, то есть тех текстов, которые являются образцовыми и могут быть включены в обучение, обеспечивая связь поколений и эффективную творческую деятельность общества» [1, с. 18].

Решить комплекс учебно-воспитательных задач, и в первую очередь научиться создавать собственное речевое высказывание, будущему педагогу поможет риторический анализ текста.

В настоящее время риторика становится важным звеном в культуре современного общества и человека. Современная частная риторика охватывает все сферы социальной жизни: педагогику, дипломатию, медицину, административную, юридическую и организационную деятельность и др. Риторика формирует процессы речевых коммуникаций и управляет ими. Ее язык характеризуется универсальностью, которая заключается в том, что с помощью этого языка порождается текст. Текст стал объектом изучения современной риторики. Понимание текста осуществляется через риторический анализ.

Риторический анализ позволяет рассматривать текст в диалогическом контексте. Предметом риторического анализа являются прежде всего содержание текста, цельность его риторического воплощения и факты, отражающие культурно-речевой статус автора. Когда говорят о риторическом анализе, то, как правило, употребляют термин «риторическое про-

изведение» (текст). Говоря о лингвистическом анализе, употребляют термин «художественное произведение». Возникает вопрос: какой текст считать риторическим? Однозначного ответа в риторике нет.

Большинство исследователей считают риторическим всякий текст, главная цель которого — воздействовать на своего адресата. По их мнению, риторическим называется текст, имеющий такие параметры, как авторство, адресность, диалогичность, целостность, связность, влиятельность (целеполагание), риторическая ситуация, которая может отражаться как ситуативность (конкретность и уместность по отношению к времени, месту общения) и жанровость (определенность формы, зависящая от компетентности автора и его способности выбрать языковую и речевую форму реализации своего замысла в зависимости от ситуации и на основе целеполагания).

Важным принципом, по которому следует отбирать тексты для риторического анализа, являются культурная значимость, актуальность произведения и эффективность речевого воздействия. Для анализируемого текста большое значение имеют причины, условия появления данного высказывания и возможные в связи с этим последствия. Если лингвистический текст исчерпывается ответом на вопросы: «что и как сказать», то риторический — «что и как сказать, чтобы добиться необходимого эффекта». В первом случае важным является эстетический аспект, во втором — аспект авторского целеполагания.

Как считает С. А. Минеева, острой проблемой современного человека является неумение понимать тексты. Она утверждает, что большинство людей «страдают» опасными заболеваниями: во-первых, они готовы воспроизводить (пересказывать) тексты, не понимая смысла; во-вторых, «выхватывают» отдельные отрезки, более знакомые или привлекшие их внимание, и выдают их за понимание всего текста; в-третьих, произвольно сжимают, сокращают текст, искажая его смысл; в-четвертых, приписывают тексту смыслы, игнорируя контекст. Перечисленные «заболевания» можно преодолевать с помощью риторического анализа текста (реконструирования риторического текста).

С. А. Минеева предлагает алгоритм реконструирования текста, который включает:

✓ предтекстовую активность, связанную с уяснением контекста: «автор и тема», «контекст ситуации создания риторического текста: реальные обстоятельства времени и места»;

✓ работу с заголовком для выдвижения гипотезы, о чем, то есть на какую тему, данный текст. Представление об авторе и смысловом поле развертывания темы задает микро- и макроконтекст взаимодействия;

✓ восприятие на слух или просмотровое (беглое) чтение, которое позволяет во-первых, сделать вывод о том, есть или нет необходимость (потребность) вступать в диалог с автором в ходе понимание его замысла; во-вторых, получить некоторое первичное целостное представление о тексте, «вчувствоваться» в мысль и состояние другого субъекта;

✓ воссоздание композиции текста: расчленение его на вступление, основную часть и заключение; поиск «задачи» во вступлении; формулирование гипотезы «тезиса» (его структуры) на основе анализа «задачи»; другие действия;

✓ письменную фиксацию «задачи» (если возможно, «сверхзадачи») и сжатого «тезиса» как основных элементов текста, воплощающих замысел автора;

✓ соотнесение двух «гештальтов» текста: первого (исходного) впечатления и «открытого» в ходе анализа сжатого тезиса (держателя авторского смысла) для того, чтобы уточнить понимание сущности данного текста, осознать его изменение (уточнение, углубление, иное понимание и т. д.);

Если лингвистический текст исчерпывается ответом на вопросы: «что и как сказать», то риторический — «что и как сказать, чтобы добиться необходимого эффекта».

✓ оформление своего понимания замысла автора через формулирование отношения к его замыслу: принятие «тезиса», неполное принятие, непринятие; развитие «тезиса», включение в свой контекст и т. д., то есть движение к «диалогическому контексту», контексту нового опыта, в рамках которого тексту предстоит функционировать и оцениваться.

Таким образом, С. А. Минеева представляет реконструирование текста как путь от «вербальных и иных средств» к «композиции», далее к «целевой установке» и «тезису» и, наконец, собственно к встрече, диалогу с автором текста.

Опыт реконструирования текста с помощью предлагаемого алгоритма предупреждает искажение замысла как проявления тех «заболеваний», о которых говорилось выше. Постепенно складывается устойчивая тенденция к целостному восприятию и пониманию, прежде всего того, что написано или сказано в тексте данного автора, с последующим оформлением своего отношения [3, с. 28—29].

Если на начальных этапах обучения риторике будущие педагоги анализируют предложенные преподавателем тексты (письменные и устные), то на более поздних этапах самостоятельно отбирают тексты для анализа, а затем создают собственные речевые высказывания.

Выбранный для анализа текст должен быть насыщен мыслью и полон смысла, нести в себе нравственное содержание.

Тексты должны иметь три важных свойства: мысль, правду и красоту. Выбранный для анализа текст должен быть насыщен мыслью и полон смысла, нести в себе нравственное содержание. Все, что излагается в тексте, должно быть правдивым изображением действительности, вымысел не допускается. Под красотой понимаются стройность изложения, глубина содержания, нацеленность на привлечение внимания аудитории, на возбуждение в ней определенных чувств и эмоций.

Риторический анализ отличается своей многогранностью, так как охватывает целое произведение, от анализа дискурса (потока жизни, ситуации, породившей данное высказывание) до выбора слов.

Риторический анализ текста проводится по следующему плану:

1. Общая характеристика текста: устный или письменный, род красноречия (социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое, церковно-богословское) и вид (жанр) красноречия; автор, тема.

2. Анализ речевого события (дискурс и речевая ситуация) дает ответы на вопросы:

✓ Кто говорит? (Сведения об авторе текста: объективный портрет, статус.)

✓ Кому говорит? (Сведения об адресате: количественный состав, степень подготовленности, степень однородности и неоднородности (пол, возраст, национальность, образование, профессиональные интересы, партийная принадлежность, жизненный опыт и т. д.); мотив действия — мотив интеллектуально-познавательного плана, мотив морального плана, мотив эмоционально-эстетического плана.)

✓ Зачем, с какой целью говорит? (Коммуникативная цель: информировать, воодушевить и сплотить, убедить, призвать к действию. Тип речи по цели (намерению) автора: информационная, эпидейктическая, убеждающая, побуждающая.)

✓ При каких обстоятельствах говорит? (Описание ситуации, в которой создавался и исполнялся текст.)

✓ Что говорит автор и как выражает свою мысль?

1) Композиция текста.

Вступление. Типы вступления: естественное начало, искусственное начало, внезапное начало. Формулировка задач и основных вопросов, которые будут обсуждаться.

Основная часть. Методы преподнесения материала: индуктивный, дедуктивный, метод аналогии, концентрический, ступенчатый, исторический.

Заключение. Типы заключений и риторические приемы концовки.

2) Аргументация: опровергающая или

поддерживающая; односторонняя или двусторонняя, нисходящая или восходящая. Тезис. Аргументы: логические (рациональные) и психологические (иррациональные).

3) Выразительные средства и приемы, повышающие силу воздействия речи: тропы, фигуры, фразеология, афоризмы, архаизмы, диалектизмы и др.

4) Оценка текста с точки зрения культуры речи (коммуникативные качества речи: правильность, точность, чистота, логичность, богатство, выразительность и уместность).

3. Вывод (ответы на вопросы: что хотел сказать автор? что сказал? что сказал ненамеренно?). Свое отношение к тексту: значимость (полезность, актуальность, новизна, интерес); убедительность (логичность, аргументация, достоверность); доступность (стиль, терминология, наглядность).

Из вышеприведенного плана мы видим, что риторический анализ текста предполагает обсуждение компонентов речевого события и его составляющих: речевой ситуации и дискурса. В риторике нет единой дефиниции дискурса. По определению Н. Д. Арутюновой, дискурс — это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмов их сознания» [2, с. 136—137]. Мы вслед за А. К. Михальской определяем дискурс как «звучащее слово — живую речь, произносимую в процессе развертывания речевого события» [4, с. 54].

Т. М. Шмелева рассматривает жанровые характеристики дискурса как совокупность следующих признаков:

✓ наличие коммуникативной цели, которая дает возможность противопоставить четыре типа речевых жанров (информативные, императивные, этикетные и оценочные);

✓ образ автора;

✓ образ адресата;

✓ образ прошлого, то есть ретроактивная направленность речевого события, характерная для ответа, отказа, согласия, опровержения;

✓ образ будущего как выход на последующий эпизод общения: приглашение, обещание, прогноз;

✓ событийное содержание;

✓ языковое воплощение речевого жанра [6, с. 137].

Речь адресуется слушателям, произносится в определенном месте, в определенное время и с определенной целью.

Речевая ситуация — составляющая речевого события. Это условия и обстановка (время и место), в которой происходит речевое общение, и сами участники общения (говорящий, слушающий). Речь адресуется слушателям, произносится в определенном месте, в определенное время и с определенной целью. Речевая ситуация помогает понять смысл сообщения, позволяет верно толковать высказывание, уточнять его целевую функцию (угроза, просьба, совет, рекомендация), выявлять причинные связи данного высказывания с другими событиями, а также диктует правила ведения разговора и определяет формы его выражения (публичные дискуссии, речь на съезде, университетская лекция, юридические консультации и др.).

В структуру речевой ситуации входят речевые цели (намерения) участников общения: зачем говорится то, что произносится в данной речевой ситуации. Цель речи — это тот результат, к которому стремится автор. С. М. Халин считает, что цель выступления может иметь определенную направленность, например, на усиление или, наоборот, ослабление имеющихся у слушателей убеждений, оценок, установок, а также на их формирование, если таковые отсутствуют. Цель может предполагать незначительные изменения во взглядах слушателей или же коренное изменение их взглядов, то есть переубеждение. Цель выступления — это основной его конструктивный элемент, его стержень [5, с. 14].

Наконец, риторический анализ предпо-

лагает собственную оценку текста. Критериями собственной оценки текста являются:

✓ *значимость* (полезность, актуальность, новизна, интерес);

✓ *убедительность* (логичность, аргументация, достоверность);

✓ *доступность* (стиль, терминология, наглядность).

В первую очередь следует определить, является ли заявленная автором тема актуальной, интересной, конкретной и вызвана ли потребностями жизни. О степени убедительности можно судить по тому, насколько последовательно автор излагает вопросы, как связывает их между собой, насколько доказательно раскрывает тему. Обязательно следует отметить, использованы ли в тексте яркие и конкретные примеры, цитаты. Примеры позволяют осознать непонятные и сложные факты, оживить проблему и заставить адресата прочувствовать ее. Цитаты придают речи убедительность, подтверждают значимость идей автора текста.

Известно, что образная речь лучше воспринимается и запоминается. Поэтому, давая собственную оценку тексту, нужно обращать внимание на его насыщенность изобразительно-выразительными средствами. При этом нельзя забывать, что их чрезмерное употребление может произвести отрицательный эффект.

Представленная в тексте информация должна быть точной, обоснованной, соответствовать реальному положению дел, не содержать фактических ошибок и искажений. О доступности изложенного автором текста судят по степени понятности употребляемых им слов и выражений. Нельзя считать доступным текст, в котором злоупотребляют иноязычной лексикой, терминологией. Автор должен избегать двусмысленных выражений, подтверждать главную идею конкретными данными и доказательствами.

Таким образом, текст, являясь уникальным явлением духовной культуры, играет важную роль в развитии будущего педагога. Особое значение отводится риторическому тексту, сущность которого наиболее полно раскрывается следующим понятиями: риторическая ситуация, тема, автор, аудитория (адресат), целевая установка (задача и сверхзадача), тезис, аргументация, композиция, средства связи (языковые, речевые логические, психологические). Риторический анализ текста является эффективным средством речевого воспитания будущего педагога, позволяет не только правильно воспринимать и понимать текст, но способствует рождению собственных мыслей, подготавливает к созданию речевых высказываний профессионально ориентированного содержания разных стилей и жанров, эффективно воздействующих на учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин, В. И.* Предмет риторики и культуры речи в составе речеведческих и общегуманитарных дисциплин / В. И. Аннушкин // Культура речи сегодня: теория и практика : коллективная монография / сост. Л. Н. Дмитриевская. — М. : МИОО, 2009. — С. 17—27.

2. *Арутюнова, Н. Д.* Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.

3. *Минеева, С. А.* Риторика диалога : риторический анализ текста / С. А. Минеева // Актуальные вопросы русской словесности : сб. ст. — М. : Старая площадь, 2009. — С. 25—35.

4. *Михальская, А. К.* Основы риторики : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. К. Михальская. — 2-е изд., с изм. — М. : Дрофа, 2001. — 496 с.

5. *Халин, С. М.* Методика публичного выступления : учебное пособие / С. М. Халин. — 2-е изд., перераб.— Тюмень : Тюменский гос. ун-т, 2006. — 70 с.

6. *Шмелева, Т. В.* Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. — Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2001. — С. 133—145.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Е. Г. ГУЦУ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytcy@mail.ru

В статье предложена методика изучения деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза на основе анализа учебного занятия. Представлены результаты пилотажного исследования.

In the article is proposed the study methodology of active component of professional competence of teacher is based on the analysis of a lesson at the pedagogical University. It is rendered the results of the pilot testing.

Ключевые слова: *компетентностная модель профессионального образования, профессиональная компетенция преподавателя педагогического вуза, деятельностный компонент профессиональной компетенции преподавателя вуза, диагностика актуального уровня, психологический анализ учебного занятия*

Key words: *competence model of professional education, professional competence of teacher of pedagogical university, active component of the teacher of university, diagnostic of the actual level, analysis of a lesson at the University*

Для фактического воплощения масштабных планов реформирования высшего профессионального образования в реальную практику одних административных решений недостаточно. Эти идеи должны быть восприняты и, самое главное, приняты теми, от кого зависит их непосредственная реализация. Все исследователи, изучающие проблемы высшего профессионального образования, единодушны во мнении, что именно преподаватель — центральная фигура в вузе, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки [2; 4]. И если внешняя сторона педагогической деятельности определяется заданными извне нормативами, «проектами», реформами, то, как замечает В. В. Сериков, внутренняя ее сторона, ее действительно психологическое содержание, от которого зависит образовательный эффект, привносится педагогом [3].

Для оперативной диагностики деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза нами была разработана методика «Комплексный анализ учебного занятия в вузе» [1]. Данная методика может быть использована преподавателями для самоанализа профессиональной педагогической деятельности. Но с большей эффективностью ее целесообразно применять для анализа содержательных аспек-

тов профессиональной деятельности коллег, например, при взаимопосещениях и проведении открытых занятий.

Комплексный анализ учебного занятия целесообразно проводить в соответствии с основными этапами профессиональной педагогической деятельности — *целеполагания, операционального, контрольно-рефлексивного*. Кроме того, необходимо оценить социальный контекст занятия (организацию взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом).

На *этапе целеполагания* анализу подвергаются цели занятия, формулируемые самим преподавателем (во вводной беседе до проведения занятия или во время самоанализа после занятия). В качестве наиболее значимых показателей можно обозначить следующие:

✓ включенность в целеполагание всех видов целей: профессионального и личностного развития студентов, дидактических, диагностических. Разделение поставленных целей на отдельные задачи, выстроенные в логической последовательности;

✓ осознание и четкая формулировка необходимого уровня подготовки студентов (требования к входным знаниям, умениям и навыкам студента);

✓ ориентация при формулировке целей на актуальный уровень подготовки и специфические особенности конкретной студенческой группы;

✓ способность преподавателя определить ожидаемый уровень и диагностические признаки развития профессиональной компетенции будущих педагогов в рамках изучения своего предмета.

На *процессуальном этапе,* предполагающем анализ хода занятия, целесообразно сконцентрировать внимание на следующих показателях:

✓ специфика мотивационной программы преподавателя;

✓ принципы отбора содержания, методов, приемов и способов организации учебного процесса;

✓ способность к осуществлению оперативной педагогической диагностики;

✓ адаптация предметного содержания к задачам профессиональной подготовки и уровню подготовки студентов;

✓ способность к гибкому реагированию на нестандартные профессиональные ситуации;

✓ соответствие контрольных мероприятий целям профессиональной и предметной подготовки.

На *этапе рефлексии* основными показателями являются способность к самоанализу своей профессиональной деятельности (наличие алгоритма, адекватность), наличие и адекватность программы профессионального самосовершенствования.

Для удобства фиксации и оценки результатов анализа была разработана карта, в которой выделенные показатели представлены в соответствии с уровнями развития (см. таблицу 1).

Таблица 1

Карта комплексного анализа учебного занятия в педагогическом вузе

Этап	Показатель	Уровень развития		
		высокий	средний	низкий
Целеполагание	Наличие всех видов целей	Гармонично сочетаются цели профессионального и личностного развития студентов, дидактические, диагностические. Цели профессионального и личностного развития осознаются как приоритетные	Цели предметной подготовки выделяются как приоритетные, цели подготовки студента к осуществлению целостной профессиональной деятельности подразумеваются как побочный продукт	Целеполагание осуществляется на основе постановки дидактических целей. Осознание предметной подготовки как элемента единой профессиональной подготовки студентов не происходит

Продолжение табл. 1

Этап	Показатель	Уровень развития		
		высокий	средний	низкий
	Осознание требований к базовой подготовке студентов	Четко формулируются требования к входным знаниям, умениям и навыкам студента, формируемым предшествующими дисциплинами и предшествующими занятиями в рамках изучаемого курса	Четко определяются знания, умения, навыки студента, формируемые на предшествующих занятиях изучаемого курса. Отдельные представления о компетенциях, формируемых на предшествующих курсах	Формулировка целей осуществляется только на основе логики формирования знаний, умений и навыков в рамках изучаемой предметной дисциплины
	Ориентация на актуальный уровень подготовки студенческой группы	Постановка целей осуществляется с учетом реального уровня подготовки и специфических особенностей группы	Уровень подготовки, специфические особенности студенческой группы учитываются частично	Уровень подготовки студентов, специфические особенности конкретной группы не учитываются
	Формулировка ожидаемого уровня развития профессиональной компетенции	Способность определить ожидаемый уровень и диагностические признаки развития профессиональной компетенции студентов в рамках изучения своего предмета	Способность определить ожидаемый уровень и признаки усвоения предметного содержания. Отдельные представления о предполагаемом уровне и признаках профессиональной подготовки	Способность определить ожидаемый уровень и признаки усвоения предметного содержания. Предполагаемый уровень профессиональной подготовки в рамках курса не осознается
Примечания:				
Процессуальный	Мотивационная программа преподавателя	Сочетается профессиональная и учебная мотивация. Мотивация соответствует уровню подготовки и особенностям студенческой группы	Доминирует учебная мотивация. Профессиональная используется фрагментарно, хотя ее значимость осознается. Уровень готовности группы отражается частично	Используется только учебная мотивация. Возможно отсутствие мотивирующих действий. Уровень готовности группы не учитывается
	Адаптация учебного материала	Содержание дисциплины адаптируется к целям профессиональной подготовки, уровню подготовки группы, особенностям восприятия материала студентами	Адаптация содержания происходит преимущественно с учетом подготовки группы и особенностей восприятия материала студентами. В меньшей степени содержание адаптируется к задачам личностно-профессионального развития студентов	Адаптация содержания происходит исключительно исходя из восприятия студентами материала. К целям профессиональной подготовки предметная дисциплина не адаптируется
	Подбор методов, приемов, способов организации обучения	Отражает как логику освоения предметной дисциплины, так и логику личностно-профессионального развития студентов. Широкое разнообразие методов и приемов обучения	Происходит преимущественно с учетом логики освоения предметной дисциплины и в меньшей степени — с учетом целей профессионального развития	Происходит только в логике освоения предметной дисциплины. Возможности профессионального развития на предметном материале не используются
	Подбор средств контроля качества обучения	В контрольных мероприятиях используются разнообразные приемы и формы, сочетающие дидактические и развивающие цели, задачи пред-	Контроль осуществляется преимущественно с позиции оценки качества освоения предметного содержания. Показатели личностно-про-	Контроль строится в логике «знаниевой» модели обучения. Преобладание репродуктивных форм контроля. Показатели личностно-про-

Продолжение табл. 1

Этап	Показатель	Уровень развития		
		высокий	средний	низкий
		метной и профессиональной подготовки	фессионального развития студентов подразумеваются, но отслеживаются частично	фессионального развития студентов не отслеживаются
Примечания				
Рефлексивный	Способность к профессиональной рефлексии	Профессиональная рефлексия проводится на основе четкого алгоритма. Представления о специфике и результативности своей профессиональной деятельности полные, структурированные и адекватные	Проводится осознанная рефлексия на основе алгоритма. Однако сам алгоритм неполный. Как следствие, представления о специфике и результативности своей профессиональной деятельности неполные, но при необходимости преподаватель может адекватно себя оценить	Четкий алгоритм профессиональной рефлексии не сформирован. Рефлексия осуществляется бессистемно. Представления о специфике своей деятельности носят эмоциональный характер. Адекватный анализ своей деятельности затруднен
	Критерии профессиональной рефлексии	Рефлексия проводится на основе анализа собственных профессиональных действий, направленных на освоение студентами предметного содержания и совершенствование профессиональной подготовки студентов в вузовский период	Рефлексия проводится преимущественно на основе анализа своих действий, направленных на освоение студентами предметного содержания. Действия по совершенствованию профессиональной подготовки студентов оцениваются частично, хотя их значимость осознается	Рефлексия проводится только на основе анализа своих действий, направленных на освоение студентами предметного содержания. Действия по профессиональной подготовке студентов не оцениваются, их значимость не осознается, хотя может формально декларироваться
	Наличие программы профессионального саморазвития	Программа саморазвития четкая, обоснованная, гармонично сочетает вопросы совершенствования в области преподаваемой дисциплины, научно-исследовательской деятельности и профессиональных действий, направленных на личностно-профессиональное развитие студентов	Программа саморазвития четкая, обоснованная. Однако в качестве доминирующих включает вопросы совершенствования в области преподаваемой дисциплины и научно-исследовательской деятельности. Значимость совершенствования профессиональных действий по личностно-профессиональному развитию студентов осознается, но в деятельностном плане представлена в меньшей степени	Программа саморазвития присутствует фрагментарно, в основном представлена вопросами совершенствования в области преподаваемой дисциплины. Значимость профессиональных действий по профессиональному развитию студентов не осознается или декларируется формально и не представлена в виде конкретных мероприятий по саморазвитию
Примечания:				
Социальный контекст занятия	Организация взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом	Оптимальные формы учебного взаимодействия. Содержание взаимодействия гармонично сочетает цели освоения предметной дисциплины и личностно-профессионального развития студентов	Используются оптимальные формы учебного взаимодействия. Но его содержание в большей степени отражает задачи освоения предметного содержания и в меньшей — задачи личностно-профессионального развития студентов	Организация учебного взаимодействия выстраивается в логике «знаниевой» модели. Содержание взаимодействия не направлено на личностное и профессиональное развитие будущих педагогов

Окончание табл. 1

Этап	Показатель	Уровень развития		
		высокий	средний	низкий
	Позиция преподавателя	Преподаватель — организатор деятельности студентов	Преподаватель — транслятор знаний, умений, навыков. Позиция организатора эпизодическая	Преподаватель — транслятор готовых знаний, умений, навыков
	Позиция студентов	Студент — субъект собственной учебной деятельности. Предметная подготовка осознается как часть общей профессиональной, имеет личностный смысл. Позиция активная	Позиция студента — объект-субъектная. Ведущую роль на занятии выполняет преподаватель, но иногда инициатива передается студентам. Значимость предметной подготовки для будущей профессиональной деятельности осознается частично	Студент — объект педагогических воздействий. Предметная подготовка не переживается как часть профессиональной подготовки, не наделена личностным смыслом. Позиция пассивная
Примечания:				

В ходе пилотажного исследования, в котором приняли участие 40 преподавателей, были получены следующие результаты (см. таблицу 2).

Таблица 2

Результаты анализа содержательных аспектов профессиональной деятельности преподавателей на отдельных этапах учебного занятия, *n* = 40

(средний уровневый показатель, СУП (min = 1, max = 3))

Этап	Показатель	СУП
Целеполагание	Наличие всех видов целей	1,59
	Осознание требований к базовой подготовке студентов	1,84
	Ориентация на актуальный уровень подготовки студенческой группы	1,79
	Формулировка ожидаемого уровня профессиональной компетенции	1,60
Процессуальный	Мотивационная программа преподавателя	1,96
	Адаптация учебного материала	1,78
	Подбор методов, приемов, способов организации обучения	1,69
	Подбор средств контроля качества обучения	1,47
Рефлексивный	Способность к профессиональной рефлексии	1,96
	Критерии профессиональной рефлексии	1,85
	Наличие программы профессионального саморазвития	1,94
Социальный контекст	Организация взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом	1,80
	Позиция преподавателя	1,90
	Позиция студентов	1,88

На *этапе целеполагания* для преподавателей наиболее характерным был средний и низкий уровень развития всех выделенных показателей. На практике это выражалось в том, что при постановке целей своей профессиональной деятельности в качестве приоритетных преподаватели осознавали и формулировали, преж-

де всего, задачи предметной подготовки, в то время как цели профессионально-личностного развития студентов либо вообще не формулировались, либо обозначались обобщенно и фрагментарно. Это означает, что при постановке целей преподаватели в большей степени ориентировались на логику предметной дисциплины, собственную программу, чем на требования профессиональной подготовки и особенности студенческой группы. Преподаватели не были склонны воспринимать «свой» предмет встроенным в общую систему личностно-профессионального развития будущих педагогов.

При формировании целевой программы учебного занятия большинство преподавателей не учитывали реальный уровень подготовки студенческой группы; не в полном объеме осознавали и, следовательно, не использовали в качестве оснований для постановки целей набор профессиональных компетенций, формируемых на предшествующих учебных курсах; затруднялись определить ожидаемый уровень и признаки профессионального развития студентов на материале «своей» предметной дисциплины.

На *процессуальном этапе* по всем выделенным показателям преобладали показатели среднего и низкого уровня. Большинство преподавателей в выборе способов мотивации студентов, в адаптации учебного содержания, в определении подходов к организации учебного взаимодействия, в разработке контрольно-оценочных заданий в большей степени ориентировались на задачи освоения предметного содержания, чем на цели профессионального развития студентов.

Являясь «патриотами» своего предмета, большинство преподавателей не удерживали главную цель деятельности преподавателя профессиональной школы — становление будущего педагога.

Эти данные вполне соотносимы с результатами, полученными на этапе целеполагания. Являясь «патриотами» своего предмета, большинство преподавателей не удерживали главную цель деятельности преподавателя профессиональной школы — становление будущего педагога.

Можно отметить, что из выделенных показателей наибольшие значения были зафиксированы по показателю «мотивационная программа преподавателя», наибольшие сложности преподаватели испытывали при подборе средств контроля качества обучения, адекватных задачам оценки профессионально-личностного развития студентов.

На основе анализа *рефлексивного этапа* профессиональной деятельности был установлен более высокий уровень развития всех выделенных показателей. Это проявилось в наличии у значительного числа преподавателей сформированного, осознанного, полного алгоритма самоанализа, на основе которого осуществляются рефлексивные действия. Большое количество преподавателей продемонстрировали наличие четкой, продуманной программы саморазвития, гармонично сочетающей направления совершенствования и в области преподаваемой дисциплины, и научно-исследовательской деятельности, и развития профессиональных действий, направленных на профессиональное становление будущих педагогов.

Анализ *социального контекста занятия* показал, что по всем выделенным показателям лишь примерно пятая часть преподавателей, принявших участие в исследовании, продемонстрировали высокий исходный уровень. На их занятиях более распространенной была ситуация оптимального содержания и форм учебного взаимодействия со студентами и студентов друг с другом, гармонично сочетались цели освоения предметной дисциплины и личностно-профессионального развития студентов. Оптимальная позиция преподавателя в роли организатора учебно-профессиональной деятельности студентов сочеталась с активной субъектной позицией самих студентов, для которых предметная подготовка осознавалась как часть общей профессиональной подготовки и поэтому была наделена личностным смыслом.

Большинство же преподавателей в содержании учебного взаимодействия в большей степени планировали задачи освоения предметного содержания и в меньшей — задачи личностно-профессионального развития будущих учителей. Доминирующая позиция преподавателя в роли транслятора готовых знаний сочеталась с низкой активностью студентов и недостаточным осознанием ими профессиональной значимости получаемых знаний.

Полученные данные подтверждают существующее мнение о том, что реальная образовательная практика по внедрению компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании значительно отстает от научно-теоретической рефлексии по поводу данной проблемы [4]. Между тем следует отметить, что не все показатели деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза можно выявить в полном объеме в ходе анализа только одного занятия. Для выявления реального уровня развития профессиональной компетенции преподавателя необходима система мониторинга, главной целью которого должно стать создание системы внутривузовского и внутрикафедрального повышения квалификации преподавателей в соответствии с современными требованиями к высшему педагогическому образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы : метод. пособие для преподавателей вузов / авт.-сост. Е. Г. Гуцу. — Н. Новгород : НГПУ, 2011.

2. *Сергеев, Н. К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н. К. Сергеев // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 66—73.

3. *Сериков, В. В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 29—37.

4. *Шафранова, О. Е.* О профессиональной подготовке преподавателей вуза (аксиологический аспект) / О. Е. Шафранова // Высшее образование в России. — 2012. — № 3. — С. 71—76.

5. *Шемет, О. В.* Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / О. В. Шемет // Педагогика. — 2009. — № 10. — С. 16—22.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

М. С. ЛЯШЕНКО,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)
mslyashenko@mail.ru

В статье раскрывается понятие «психолого-педагогическая культура» и рассматриваются возможные теоретические подходы к процессу формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе, такие как культурологический, личностно ориентированный, партисипативный.

The article presents the concept of «psycho-pedagogical culture» and discusses possible theoretical approaches to the process of formation of psycho-pedagogical culture of the students at the university such as: cultural, student-oriented, participative approaches.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая культура, культурологический подход, языковое образование, компетентностный подход, компетенция, личностно ориентированный подход, партисипативный подход, педагогическое общение*

Key words: *psycho-pedagogical culture, cultural approach, language education, competence-based approach, competence, student-centered approach, participative approach, pedagogical communication*

На современном этапе развития образовательного пространства, характеризующегося интеграционными процессами, доминированием гуманистической парадигмы в педагогической теории и практике, повышающейся социальной и академической мобильностью субъектов образования, узкопрофессиональная подготовка уже не отвечает требованиям времени, и, как следствие, важным компонентом высшего профессионального образования становится личная культура выпускника. Высшее образование ставит своей задачей не только профессиональную подготовку специалиста, но и повышение общего уровня культуры выпускника вуза. Выпускник должен обладать как профессиональными, так и общекультурными компетенциями.

В Законе РФ «Об образовании» целью высшего образования определяется «формирование человека и гражданина, духовно-нравственной личности» (статья 14.2). Культура признается решающим фактором развития профессионально-личностных качеств, духовно-нравственного облика специалиста любого профиля, а содержание образования должно обеспечить «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры» (статья 14.1). Особую актуальность приобретают вопросы формирования психолого-педагогической культуры специалиста как подсистемы его общей и профессиональной культуры, что обосновывается существующим противоречием между социальным заказом общества на специалистов с высоким уровнем психолого-педагогической культуры как важной составляющей профессиональной культуры и реальным уровнем психолого-педагогической культуры будущих специалистов.

Высшее образование ставит своей задачей не только профессиональную подготовку специалиста, но и повышение общего уровня культуры выпускника вуза.

Сущность современной психолого-педагогической культуры была определена в трудах А. В. Барабанщикова, Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина и др. Психолого-педагогическая культура рассматривается нами как значимое в социальном плане новообразование, характеризующееся сформированностью психолого-педагогического сознания, овладением определенной суммой психолого-педагогических знаний, позволяющих целенаправленно осуществлять целеполагание, планирование, исполнение, контроль, анализ, коррекцию и прогнозирование профессиональной деятельности. Структура психолого-педагогической культуры студентов в вузе включает аксиологический, когнитивный, профессионально-образовательный, коммуникативный, технологический и регулятивный компоненты.

Целостный образ выпускника вуза, обладающего высоким уровнем психолого-педагогической культуры и способного применять знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности, должен соответствовать требованиям современного общества.

Е. В. Бондаревская приходит к выводу, что выпускник вуза должен быть прежде всего «человеком культуры, свободной, духовной личностью, ориентированной на ценности мировой и национальной культуры, способной к творческой самостоятельной деятельности, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде» [2, с. 178]. Е. В. Бондаревская ведет речь о «культурологическом личностно ориентированном образовании», в котором «усиливается гуманитарная компонента содержания, гуманизируется технология образования. Данный подход к пониманию целей образования нашел свое отражение в исследованиях и работах Н. В. Алексеева, В. И. Загвязинского, В. В. Серикова, В. И. Слободчикова, И. С. Якиманской и др.

Культурологический подход, рассматривающий обучение в контексте диалога культур, стал активно разрабатываться в современной педагогической литературе только в 1970-х годах. Концепция культурологического подхода как методологическая проблема была выдвинута В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным. Данная концепция рассматривает содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре, но не по объему человеческой культуре во всей ее полноте» [6, с. 14].

Усиление внимания к проблемам взаимосвязи культуры и образования обусловлено действием ряда объективных факторов: мировыми интеграционными процессами и, в связи с этим, обращением к осмыслению феномена культуры, усилением интеграционных процессов в образовательном пространстве.

Под культурологическим подходом нами понимается конкретно-научная методологическая позиция, предполагающая преобразование педагогической реальности через призму аксиологии, имеющей своим основанием ви́дение и понимание мира как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой человекоцентричны и служат человеку творчески самореализующемуся, культурно саморазвивающемуся и самоопределяющемуся в мире культурных ценностей. Стратегической целью культурологической направленности образования выступает становление личности, готовой сделать гуманистически ориентированный выбор, обладающей многофункциональными компетенциями (А. В. Хуторской) [цит. по: 7, с. 44].

Культурологический принцип в организации педагогического процесса предполагает повышение общего культурного уровня учащихся путем введения в процесс обучения ряда дисциплин гуманитарного культурологического блока (например, иностранного языка).

Важным условием формирования человека высокой культуры, с нашей точки зрения, является рассмотрение личности как человека с витагенным опытом («жизненной историей»), который интегрирован в определенную социокультурную среду и обладает степенью свободы в творческой и профессиональной самореализации, саморазвитии и духовно-нравственном самоопределении. Актуальность применения культурологического подхода также обусловлена переходом от квалификационной модели специалиста к компетентностной, от знаниевой парадигмы образования к личностно ориентированной.

Культурологический принцип в организации педагогического процесса предполагает повышение общего культурного уровня учащихся путем введения в процесс обучения ряда дисциплин гуманитарного культурологического блока (например, иностранного языка). Языковое образование принято рассматривать как:

- ✓ ценность;
- ✓ процесс;
- ✓ результат;
- ✓ систему [4, с. 38].

Следуя логике рассуждений Б. С. Гершунского, языковое образование не только представляет государственную и общественную ценность, но и должно рассматриваться как личная ценность. Очевидно, что с точки зрения формирова-

ния ценностных ориентаций конкретной личности в современном мире, расширения ее образовательных и социальных возможностей наиболее значимыми являются языки международного общения.

Нельзя не согласиться с аргументами, выдвигаемыми Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез в пользу возросшего статуса языкового образования (имеется в виду неродной язык) в системе образования. Ученые отмечают важную роль знания иностранного языка как «фактора, превращающего человека в развитую успешную личность и расширяющего его социальную и экономическую свободу в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей» [3, с. 8]. Знание языков на современном социально-экономическом этапе развития не только становится необходимой составляющей личной и профессиональной жизни человека, но и отвечает требованиям государства и общества к уровню лингвокультурной подготовки учащихся, что находит свое отражение в образовательных стандартах нового поколения.

Анализ ФГОС ВПО для направлений «Государственное муниципальное управление», «Бизнес-информатика», «Экономика», «Менеджмент» (квалификация (степень): бакалавр; магистр) показал, что способность использовать иностранный язык в целях профессионального общения является важной общекультурной компетенцией, которая должна быть сформирована в образовательной среде вуза.

Определение термина «компетенция» дается в ФГОС ВПО, где под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Одним из современных требований к повышению качества высшего профессионального образования является требование современного общества перейти от *знаниевой парадигмы*, предполагающей передачу готовых знаний, к *компетентностному подходу*, то есть формированию компетентностей, от квалификационной модели выпускника вуза к компетентностной. Данное требование диктуется фактом вхождения России в Болонский процесс, необходимостью интеграции нашей системы образования в мировое образовательное пространство, повышения уровня мобильности и конкурентоспособности российских специалистов не только на отечественном рынке, но и на зарубежных рынках человеческих ресурсов.

Различные подходы включения компетентностной модели в существующие квалификационные модели были разработаны в трудах В. И. Байденко, В. В. Серикова, Ю. Г. Татур и др. Психолого-педагогической основой исследования вопросов компетентностного подхода являются работы Б. Г. Ананьева, В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и др.

Определение термина «компетенция» дается в ФГОС ВПО, где под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Компетенции принято разделять на общекультурные и профессиональные, где общекультурные представлены единством требований государственных стандартов, а профессиональные сопряжены со спецификой будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что к основным видам профессиональной деятельности в проанализированных стандартах (квалификация (степень): магистр) помимо организационно-управленческой, аналитической, научно-исследовательской и других относится и педагогическая деятельность, что особенно важно для доказательства актуальности проведения данного исследования. К сожалению, следует отметить недостаточную репрезентативность специальных курсов для формирования психолого-педагогической культуры, необходимой для осуществления педагогического, коммуникативного и управленческого видов профессиональной деятельности.

Автор данной статьи придерживается позиций *личностно ориентированного подхода,* со смещением акцентов на самостоятельную, осознанную и целенаправленную деятельность обучающихся. Именно собственная деятельность субъекта обучения, направляемая преподавателем, предопределяет эффективность овладения языком, развитие коммуникативных способностей, повышение общекультурного и профессионального уровней.

Особая роль в образовательном процессе отводится созданию благоприятных педагогических условий, помогающих включить учащихся в учебный процесс на паритетных началах, в качестве активного партнера в общение, осуществляемое на неродном языке. Принцип вариативности помогает создать условия для индивидуализации, дифференцированного, разноуровневого обучения, реализующегося через субъект-субъектные отношения с опорой на индивидуальный (витагенный) опыт каждого, творческое взаимодействие и саморазвитие.

Вариативность в вузе дает студентам возможность участвовать в выборе содержания обучения, путей его освоения, таким образом повышая его академическую мобильность, самоорганизацию. Применение принципа вариативности особенно важно для осуществления *партисипативного подхода* в процессе формирования психолого-педагогической культуры, так как принцип вариативности, с одной стороны, предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимания возможности различного решения поставленной задачи, а с другой стороны — обеспечивает право учителя на самостоятельность в выборе учебной литературы, форм и методов работы, степень их адаптации в учебном процессе.

Ю. В. Сенько отмечает, что в условиях «предметоцентризма» гуманитарных дисциплин не обновляется стиль общения «преподаватель — обучающийся». Автор подчеркивает необходимость обновления подходов к рассмотрению педагогического общения путем гуманистического стиля отношений, гуманитаризации образовательной среды, то есть создания таких педагогических условий, когда гуманитарные знания получают «аффективную окраску в деятельности по их построению». Такой переход к новому стилю общения возможен только при условии окраски знаний личностным смыслом, «совместного проживания» ситуации в педагогическом процессе [9].

Вариативность в вузе дает студентам возможность участвовать в выборе содержания обучения, путей его освоения, таким образом повышая его академическую мобильность, самоорганизацию.

И. Ф. Исаев справедливо замечает, что преподаватель должен осознавать оптимальность и эффективность диалоговой формы общения со студентами, которая создает открытость, «ситуацию партнерства» для осуществления совместной деятельности, требует перехода от авторитарной позиции преподавателя к личностному, равноправному сотрудничеству и сотворчеству [5, с. 75]. Эффективность такого подхода отмечается и в работах Ю. М. Лотмана, который считает, что в образовательном процессе все коллеги, люди работают вместе, так как работа учебного заведения состоит в сотрудничестве: «одни хотят учиться, другие им помогают» [цит. по: 1]. В качестве альтернативы авторитарности, директивности и принуждения партисипативный подход рассматривается в исследованиях Е. Ю. Никитиной, К. А. Романовой и др.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность», образованный от *партисипация* (от лат. participatio — участие, совместно делаю, включенность, вовлеченность во что-либо), соотносится с такими категориями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, стремлением найти более точный русский аналог указанного термина.

Анализ российской и зарубежной педагогической литературы позволил нам выявить некоторые различия в употреблении терминов «участие», «партисипатив-

ность», «соучастие», «вовлеченность». В результате было установлено, что категория «участие» рассматривается как метод организации педагогического (в том числе обучающегося) коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов; как результат или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом; в качестве синонима понятия «делегирование». На наш взгляд, категория «партисипативность» представлена несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также для решения организационных проблем.

Мы будем оперировать категорией «партисипативность» и рассматривать ее как альтернативу авторитарности, директивности, принуждению в образовательном педагогическом процессе.

Партисипативный подход как практико-ориентированная тактика субъектно-субъектного взаимодействия в педагогической системе предполагает решение задач на основе соучастия и включенности студентов на паритетных началах. Вслед за Е. Ю. Никитиной [7] мы полагаем, что применение партисипативного подхода в процессе формирования высокого уровня психолого-педагогической культуры будет означать:

Партисипативный подход как практико-ориентированная тактика субъектно-субъектного взаимодействия в педагогической системе предполагает решение задач на основе соучастия и включенности студентов на паритетных началах.

✓ право на собственную позицию каждого обучаемого при решении учебных задач и заданий;

✓ консультации, поиски согласия преподавателя и студентов;

✓ диалогическое взаимодействие субъектов коммуникации на основах паритета, толерантности и добровольности;

✓ коммуникативную компетентность участников образовательного процесса как фактор эффективного сотрудничества и мотивации.

Такой взгляд на понимание партисипативности не только акцентирует внимание на самом факте совместного разрешения учебной проблемы преподавателем и обучающимся, но и, что весьма ценно для настоящей работы, называет существенные черты, характеризующие их взаимодействие: поиск согласия путем переговоров и консультаций на принципах добровольности, паритета и толерантности.

Вопросам реализации партисипативного подхода в высшей школе посвящены исследования И. В. Касьянова, И. А. Кравченко, Е. Ю. Никитиной, М. В. Смирновой и др., которые доказали основную идею партисипативного подхода — принятие решений на основе открытого взаимодействия и сотрудничества.

С одной стороны, данный подход не только помогает студентам лучше адаптироваться в вузовской образовательной среде, но и развивает самостоятельное творческое мышление, способность анализировать ситуацию, высказывать свое мнение, принимать решения самостоятельно без давления извне. Преподаватель выступает в роли «катализатора» дискуссии [7], «фасилитатора» и организатора благоприятной атмосферы общения и развития студентов. Данный подход требует от преподавателя высокой профессиональной компетенции, овладения комплексом рефлексивных и эмпатийных умений, обеспечивающих проникновение во внутренний мир собеседника, чтобы не только делегировать ответственность за решение поставленных задач, но и уметь предвидеть варианты ответной реакции и использовать творческую импровизацию в нестандартных ситуациях, вызванных случайными флуктуациями системы.

С другой стороны, применение партисипативного подхода может быть ограничено невысоким уровнем знаний, умений, мотивации, низким уровнем интеллектуальной готовности к такой форме взаимодействия студентов, так как цели, стоящие перед группой обучающихся,

предполагают множественность решений, требующих творческого анализа, самостоятельности мышления, качественного исполнения, достаточно напряженных усилий. Тем не менее применение партисипативного подхода является одним из условий гуманизации процесса обучения студентов через субъектно-субъектные отношения личностей во всем их индивидуальном многообразии собственных «я».

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что для успешного формирования психолого-педагогической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо использование:

✓ культурологического подхода, подразумевающего применение принципов гуманистичной направленности, вариативности образования, дополненного компетентностным и личностно ориентированным подходами;

✓ партисипативного подхода при формировании иноязычной коммуникативной компетенции в блоке гуманитарных дисциплин (на примере языкового образования) с опорой на витагенный опыт.

На наш взгляд,особое внимание следует уделять гуманитарным предметам, которые призваны показать картину человеческих взаимоотношений, формировать высокий уровень не только межкультурной коммуникации, но и интеллигентности в целом. Необходимо использовать воспитательный потенциал национальной культуры и традиций страны изучаемого языка для органичного интегрирования будущего специалиста в единое образовательное пространство.

Применение партисипативного подхода является одним из условий гуманизации процесса обучения студентов через субъектно-субъектные отношения личностей во всем их индивидуальном многообразии собственных «я».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бенин, В. Л.* Педагогическая культура: философософско-социологический анализ / В. Л. Бенин. — Уфа : БГПИ, 1997. — 133 с.

2. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : РГПУ, 2000. — 352 с.

3. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2005. — 336 с.

4. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. — М. : Интер-Диалект, 1997. — 697 с.

5. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателей : учебное пособие / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2004. — 208 с.

6. *Лернер, И. Я.* Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. — 1989. — № 11. — С. 10—17.

7. *Никитина, Е. Ю.* Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы / Е. Ю. Никитина. — М. : МАНПО, 2006. — 154 с.

8. *Руденко, В. Н.* Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. — 2004. — № 4. — С. 42—48.

9. *Сенько, Ю. В.* Гуманитарное направлении педагогического стиля мышления / Ю. В. Сенько // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 45—50.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Реализация направления образовательной деятельности «Здоровье» в ДОУ: Программа и метод. рекомендации / Авт.-сост.: О. С. Гладышева, М. Н. Шуклина; отв. ред. О. С. Гладышева. 98 с.

В пособии представлены программно-методические материалы для реализации образовательной области «Здоровье» в дошкольном образовательном учреждении: авторская программа О. С. Гладышевой «Разговор о здоровье: начало»; вариант тематического планирования работы по данной программе, здоровьесберегающие технологии реализации образовательной деятельности и методы диагностики ее результатов, а также комплексы физических упражнений для детей 4—7 лет, которые могут быть использованы как физкультминутки для снятия усталости, напряжения или в коррекционных целях.

Издание адресовано педагогам ДОУ, будет интересно и полезно родителям, воспитывающим детей дошкольного возраста.

Игровые технологии как средство формирования речевого общения заикающихся дошкольников в процессе коррекционно-развивающего обучения: Методическое пособие для учителей-логопедов, студентов высш. и сред. учеб. заведений / Авт.-сост.: Л. С. Сековец, О. В. Дерябина. 202 с.

В пособии представлена система коррекционно-развивающих заданий для успешного преодоления заикания у детей дошкольного возраста. Особое внимание в нем уделяется поэтапному формированию речевого дыхания как важнейшей составляющей темпо-ритмической организации речевого общения. Описание игр и игровых упражнений по формированию речевого общения в пособии приводится в порядке прохождения лексико-тематических циклов.

Экология: сборник программ по дополнительному образованию и внеурочной деятельности. 5—11 классы / отв. ред. Е. В. Алексеева. 139 с.

Сборник рассчитан на оказание помощи учителям в организации урочной и внеурочной деятельности по формированию экологической культуры. Он включает в себя программы для разных ступеней обучения, которые составлены и оформлены в соответствии с требования ФГОС, а также характеристику видов деятельности обучающихся по тематическим блокам.

Развитие содержания дошкольного образования в современных социокультурных условиях: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Часть I / Сост.: Г. Г. Григорьева, В. Р. Попова, И. Н. Кольцова, Е. В. Чигиринова, Ю. А. Тишкина, М. В. Коробова. 368 с.

В сборник включены материалы межрегиональной научно-практической конференции, организованной Нижегородским институтом развития образования, в которой приняли участие работники системы дошкольного образования.

Издание адресовано педагогам, практическим психологам, работающим в системе дошкольного образования, ученым и аспирантам, всем интересующимся проблемами модернизации дошкольного образования.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Профессиональная подготовка студентов вузов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ СПОРТА

С. В. КУЗЬМИНА,
кандидат психологических наук,
доцент, заместитель декана факультета
физической культуры и спорта
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
zaochnik@fks.unn.ru

Л. Б. ЛОЗОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и управления
образовательными системами
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
L.B.Lozovskaya@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы реализации психолого-педагогического компонента образования студентов по направлению «Менеджмент физической культуры и спорта» и его роль в эффективной организации учебно-тренировочного процесса, методической и воспитательной работы.

The article deals with the implementation of psychological and pedagogical component of student's education in the management of physical culture and sports and its role in the efficient organization of the training process, methodical and educational work.

Ключевые слова: *менеджмент спорта, педагогика физической культуры и спорта, психолого-педагогическая подготовка*

Key words: *sport management, pedagogy of physical culture and sport, psychological and pedagogical training*

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в общеобразовательной школе происходят освоение нового содержания физического воспитания школьников и увеличение количества уроков физической культуры, в то же время развивается система до-

полнительного спортивно-оздоровительного воспитания. Активизация мероприятий по оздоровлению молодежи и активному вовлечению их в систему занятий физической культурой и спортом (ФКС) особенно актуальна в связи с наметившейся в последнее время тенденцией ухудшения здоровья детей и подростков, обусловленного, в том числе, малоподвижным образом жизни и приобщением их к вредным привычкам.

Особенно остро сегодня стоит задача подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Важно готовить не только высококвалифицированных учителей физической культуры, тренеров по различным видам спорта, но и менеджеров, знающих спорт «изнутри» и обладающих знаниями для решения управленческих вопросов спорта.

Проблемы, влияющие на развитие физической культуры и спорта и требующие неотложного решения, обозначены в Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006—2015 годы», среди которых отметим следующие:

✓ недостаточное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой;

✓ недостаточное количество профессиональных тренерских кадров;

✓ утрата традиций российского спорта высших достижений;

✓ отсутствие на государственном уровне активной пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей здорового образа жизни и др.

Задачам подготовки квалифицированных кадров и особенностям реализации образовательных программ в области физической культуры и спорта посвящена статья 84 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где указывается, что реализация образовательных программ в области ФКС направлена на физическое воспитание личности, укрепление здоровья, создание условий для прохождения спортивной подготовки, воспитание кадров в области ФКС.

Подготовка современных квалифицированных специалистов осуществляется на факультете физической культуры и спорта ННГУ им. Н. И. Лобачевского, который призван готовить специалистов-управленцев в области ФКС. Основная образовательная программа разработана на основе ФГОС по направлению подготовки 034300.62 — «Физическая культура» с квалификацией (степенью) «бакалавр» и профилем подготовки «Менеджмент в сфере физической культуры и спорта». Требования ФГОС [7] определяют подготовку студентов к различным видам деятельности, среди которых можно выделить педагогическую, тренерскую и организационно-управленческую. Выпускники факультета должны быть готовы как к профессиональной деятельности учителя физической культуры и тренера по различным видам спорта, так и к деятельности менеджера в области физической культуры и спорта, предполагающей выполнение основных функций: принятие управленческих решений, проведение анализа и планирования развития, управление персоналом и системой подготовки специалистов в различных организациях физкультурно-спортивной направленности в условиях рыночной экономики.

Менеджмент в спорте — самостоятельный вид профессиональной деятельности, направленный на эффективное достижение целей физкультурно-спортивной организации путем наиболее рационального использования материальных, трудовых и информационных ресурсов. В настоящее время сложилась такая ситуация, что спортом управляют либо спортсмены, не обладающие специальными знаниями, либо менеджеры, знающие о спорте недостаточно. Успешное решение проблемы модернизации высшего профессионального физкультурного образования невозможно без использования достижений в таких

Менеджмент в спорте — самостоятельный вид профессиональной деятельности, направленный на эффективное достижение целей физкультурно-спортивной организации путем наиболее рационального использования материальных, трудовых и информационных ресурсов.

научных сферах, как педагогика, акмеология, психология и социология, путем интеграции их положений [5].

Спортивный менеджер физкультурно-оздоровительного комплекса, директор детско-юношеской спортивной школы, президент клуба взаимодействуют, прежде всего, с тренерами, самими занимающимися и их родителями. Основными видами деятельности спортивного менеджера являются организация учебно-тренировочного процесса, методическая, воспитательная и пропагандистская работа. При этом важна не только его профессиональная управленческая, но и психолого-педагогическая подготовка, а также их интеграция [6].

В деятельности и тренера, и менеджера спорта необходимы знания в области психологии и педагогики, использование различных методов изучения личности, анализ психолого-педагогических основ учебно-тренировочного процесса. Это помогает успешно прогнозировать, оценивать качество, корректировать учебно-воспитательный процесс, управлять спортивной командой как субъектом педагогического взаимодействия, детско-юношеской спортивной школой — как системой спортивного образования, физкультурно-оздоровительным комплексом — как системой оздоровления и физического воспитания и др.

В деятельности и тренера, и менеджера спорта необходимы знания в области психологии и педагогики, использование различных методов изучения личности, анализ психолого-педагогических основ учебно-тренировочного процесса.

Общекультурные и профессиональные компетенции и задачи профессиональной деятельности выпускника-бакалавра, определенные ФГОС в соответствии с профилем подготовки в области педагогической, тренерской и организационно-управленческой деятельности [7], предполагают формирование фундаментальных знаний и навыков по основным разделам педагогики и психологии, в частности — психологическим аспектам личности учителя физической культуры и тренера, психологическому обеспечению спортивной деятельности, психологии и педагогики обучения, воспитания и спортивного совершенствования, педагогическим процессам и аспектам организации учебной деятельности, средствам и методам в образовательной деятельности, управления педагогическим процессом в сфере физической культуры и спорта. Все это может быть эффективно реализовано через интегрированную психолого-педагогическую подготовку студентов.

Психолого-педагогическая подготовка в области физической культуры и спорта на факультете ФКС ННГУ им. Н. И. Лобачевского включает в себя знания по общегуманитарным, естественнонаучным и специальным дисциплинам, входит в базовую часть общепрофессиональных дисциплин подготовки бакалавров по направлению «Физическая культура» и интегрирует такие учебные дисциплины, как педагогика и психология, педагогическая психология, педагогика физической культуры и спорта, психология физической культуры и спорта, акмеология физической культуры и спорта, теория и методика физической культуры и спорта (см. схему на с. 91).

Она опирается на ФГОС высшего профессионального образования и призвана обеспечить овладение выпускниками общекультурными и профессиональными компетенциями, в том числе в сфере педагогической деятельности, куда входят:

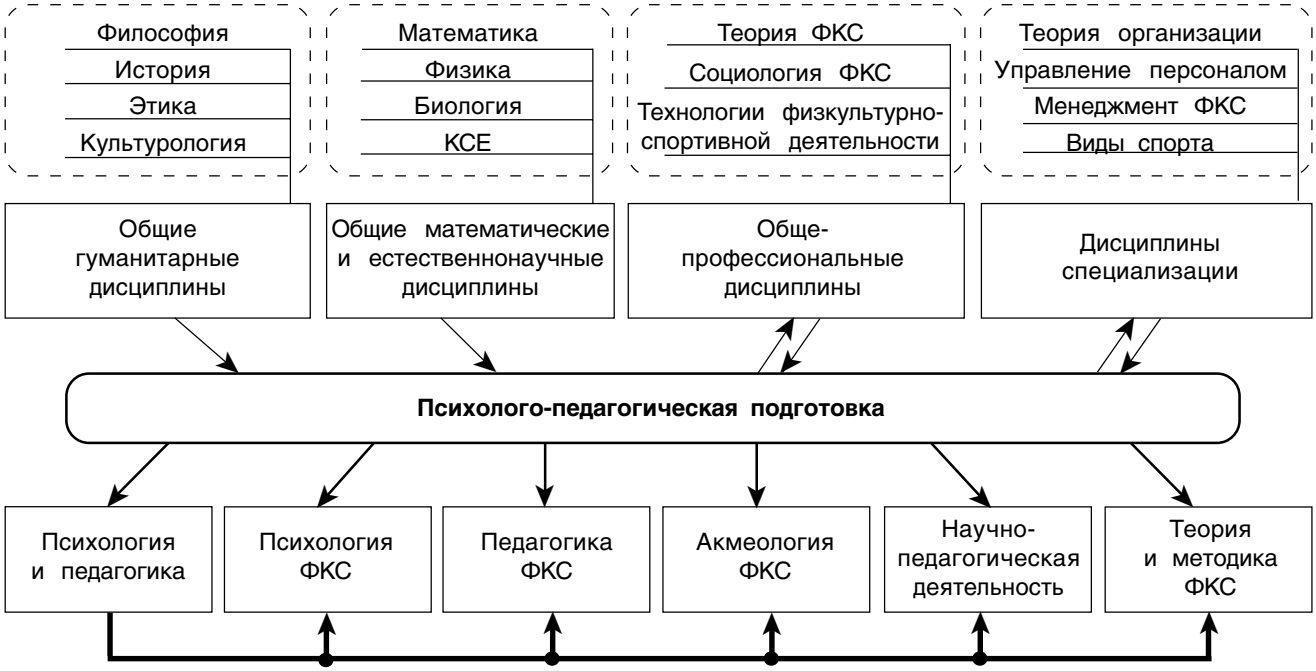
✓ способность развивать педагогическую мысль, методы педагогического контроля и контроля качества обучения, актуальные дидактические технологии;

✓ применение на практике основных учений в области физической культуры, умение разрабатывать учебные планы и программы конкретных занятий;

✓ умение самостоятельно проводить учебные занятия по физической культуре и внеклассную спортивно-массовую работу с обучающимися;

✓ умение адекватно выбирать средства и методы двигательной деятельности

Психолого-педагогическая подготовка в структуре образовательного процесса по направлению «Физическая культура»



занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей;

✓ владение приемами общения и умение использовать их в работе;

✓ способности формировать личность занимающихся в процессе занятий, приобщать их к общечеловеческим ценностям.

Одной из важнейших задач вуза становится формирование психологической готовности выпускников, отвечающей высоким требованиям профессионализма специалиста спортивной сферы, способного эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Полная психологическая готовность имеет пятикомпонентную структуру, объединяющую когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный, рефлексивный и ценностно-смысловой компоненты [2].

Основные задачи программы психолого-педагогической подготовки студентов соответствуют структуре психологической готовности и составляют содержание следующих блоков программы:

✓ *когнитивный*: овладение системой профессиональных знаний по широкому кругу общих педагогических, психологических, управленческих и других вопросов, а также специальных знаний, связанных со спецификой физкультурно-спортивной сферы;

✓ *мотивационный*: создание мотивационной готовности к профессиональной спортивно-педагогической деятельности; формирование активной жизненной позиции, стремления к достижению успеха как ценности профессиональной деятельности; обеспечение условий личностного самоопределения студента;

✓ *операциональный*: формирование профессиональных умений анализировать и интерпретировать конкретные рабочие ситуации, проектировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью адекватно обстоятельствам; формирование умения ставить профессиональные задачи и творчески решать их; развитие необходимых для этого коммуникативных и организаторских способностей;

✓ *рефлексивный*: оптимизация профессиональной рефлексии, последовательное овладение не только процессуальным, но предметным и личностным типами рефлексии, оптимизация самооценки и уверенности в успехе; развитие самоконтроля и саморегуляции личностного развития, профессионального роста;

✓ *ценностно-нравственный*: формирование позитивных ценностно-смысловых ориентаций профессиональной деятельности, оптимизация мотивов выбора поведения и принятия управленческих решений, ориентация на нравственно оправданные цели физкультурно-спортивной деятельности и мотивы поведения.

Основу разработанной на факультете ФКС ННГУ им. Н. И. Лобачевского образовательной программы составляет рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий высокую степень активности в овладении профессиональной деятельностью, осознанности, рефлексивности мышления будущих специалистов-педагогов физкультурно-спортивной сферы. В каждом из названных блоков программы, согласно целям, реализуются соответствующие содержанию формы работы (лекции, семинары, групповые тренинги, дискуссии, деловые игры, решение и разбор ситуаций и проч.).

Так, когнитивная составляющая программы психолого-педагогической подготовки направлена на расширение ориентировочной основы профессиональной деятельности будущих специалистов физкультурно-спортивной сферы через формирование представлений о направлениях работы педагога и организатора физкультурно-спортивной деятельности, его функциях, целях и результатах деятельности. От решения задач этого этапа психолого-педагогической подготовки зависит и адекватное развитие профессиональной мотивации, и оптимальное построение концептуальной модели деятельности, и овладение операциональной стороной деятельности.

Важно ознакомить студентов с особенностями состояния и потребностями современного рынка физкультурно-спортивных услуг, актуальными физкультурно-спортивными и оздоровительными направлениями.

В содержание занятий входят такие учебные темы, как «Понятие и подходы к педагогической и организаторской деятельности в физкультурно-спортивной сфере», «Педагогический процесс в сфере физической культуры и спорта», «Специфика работы педагога-тренера», «Психология и современный спорт», «Физкультура, спорт, здоровье», «Физкультура, спорт, бизнес», «Виды деятельности и карьера в физкультурно-спортивной сфере», «Виды физкультурно-спортивных организаций», «Педагогические инновации и технологии в сфере физической культуры и спорта», «Критерии успешности специалиста физкультурно-спортивной сферы», «Физкультура, спорт и культура общения» и др.

Основные формы занятий психолого-педагогической подготовки: лекции с использованием таких приемов, как мозговой штурм; самостоятельный поиск определений и содержания понятий, схематизация понятий, вопросы к аудитории; семинары с предварительным самостоятельным изучением студентами литературы, использованием диалогического общения на заданные темы. Важно ознакомить студентов с особенностями состояния и потребностями современного рынка физкультурно-спортивных услуг, актуальными физкультурно-спортивными и оздоровительными направлениями. Для преподнесения этой информации используются результаты опубликованных маркетинговых исследований, наблюдений.

В структуру занятий включены общепедагогические методы: наглядные, словесные, практические, проблемно-поисковые, исследовательские. В то же время студенты для организации своей профессиональной деятельности знакомятся со специфическими методами ФКС: методами строго регламентированного упражнения, методами обучения двигательным действиям, методами воспитания физических качеств, соревновательными и игро-

выми методами. Деятельность студентов при этом может осуществляться на различных уровнях: репродуктивном, алгоритмическом, творческом.

Спецификой преподавания на факультете является непостоянный контингент студентов на занятиях, что обусловлено периодическим участием многих из них в спортивных сборах и соревнованиях разного уровня, часть студентов обучается по индивидуальным планам в связи с серьезной работой в спортивных сборных и клубах. Это делает необходимым применение различных технологий в процессе обучения. В учебном процессе активно используются [4]:

✓ дистанционные технологии обучения (по А. В. Хуторскому), что ведет к своевременному усвоению содержания образования и позволяет осуществлять текущий, тематический и итоговый контроль всех студентов;

✓ технологии модульного обучения (по П. Юцявичене), предоставляющие студентам возможность самостоятельно пошагово организовать учебно-познавательную деятельность с учетом его возможностей и интересов;

✓ технологии дифференцированного обучения (по И. Унт), дающие возможность учета личностных познавательных особенностей студентов и уровень их подготовки;

✓ технологии проектной деятельности (по В. В. Гузееву), при этом целесообразно организовывать индивидуально или в группах работу над моно- или межпредметным проектом, интегрирующим знания в области дисциплин психолого-педагогической подготовки с общепрофессиональными дисциплинами и дисциплинами специализации.

Темами учебных проектов студентов являются «Педагогическая деятельность учителя физической культуры и тренера», «Воспитательные возможности спортивных команд в различных видах спорта», «Физическое воспитание детей с ограниченными возможностями», «Содержание и структура учебно-тренировочного процесса» и др. [3].

Кроме этого, студенты знакомятся с узкопрофессиональными технологиями преподавания физической культуры, таким как: здоровьесберегающие технологии, технологии обучения игровым видам спорта, технологии проектирования в спорте, информационные и коммуникационные технологии в обучении физической культуре [1; 8] и др.

Спецификой преподавания на факультете является непостоянный контингент студентов на занятиях, что обусловлено периодическим участием многих из них в спортивных сборах и соревнованиях разного уровня.

В рамках внеаудиторных занятий предусмотрено выполнение заданий с использованием информационных технологий — компьютерные презентации, мониторинг состояния здоровья, физической подготовленности учеников с помощью различных программных средств, изучение материалов сайтов спортивно-педагогической направленности (например, http://www.sochi2014.com/ и др.). Регулярно проводятся встречи с тренерами спортивных школ и секций, посещение занятий педагогов-новаторов (анализ занятий, опросы, анкетирование), выполнение творческих работ (рефератов и эссе по различным темам, например: «Современный тренер: профессиональные компетенции и личностные качества», «Физическая культура и спорт как средство профилактики девиантного поведения подростков» и др.). Одним из итоговых заданий блока является составление студентами психологического портрета успешного и эффективного современного специалиста и профессионала — педагога и организатора физкультуры и спорта в виде описания основных функций специалиста, необходимых для этого знаний и умений и отвечающих этому уровню профессионально важных качеств личности.

Интегрированная психолого-педагогическая подготовка содействует развитию профессиональной психолого-педагогической компетентности выпускника, его го-

товности к решению профессиональных задач в образовательном процессе физической культуры и спорта, позволяет эффективно решать вопросы подготовки управленческих и педагогических кадров в области физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кайнова, Э. Б.* Общая педагогика физической культуры и спорта : учебное пособие / Э. Б. Кайнова. — М. : Форум, ИНФРА-М, 2007. — 208 с.

2. *Кузьмина, С. В.* Особенности психологической подготовки менеджеров спортивной специализации с позиции организационно-культурного подхода / С. В. Кузьмина // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. — 2008. — № 4. — С. 263—270.

3. *Лозовская, Л. Б.* Организация курса «Педагогика физической культуры и спорта» / Л. Б. Лозовская // Тезисы Всероссийской конференции «Новые педагогические технологии: содержание, управление, методика». — Н. Новгород : ННГУ, 2013. — С. 205.

4. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г. К Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

5. *Скитневский, В. Л.* Психолого-педагогические особенности управления в сфере физической культуры и спорта / В. Л. Скитневский // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 11. — С. 15—18.

6. *Стуколова, Л. З.* Психолого-педагогическая составляющая в подготовке современных менеджеров : монография / Л. З. Стуколова. — Самара : ИПО, 2008. — 285 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Физическая культура» (бакалавриат) : утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2010 года № 121.

8. *Холодов, Ж. К.* Теория и методика физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2008. — 480 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В. В. ПРОШКИН,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий отделом аспирантуры
Луганского национального университета
им. Тараса Шевченко (Украина)
proshkin-vl@mail.ru

В статье рассматриваются характеристические особенности технологического компонента педагогической системы интеграции университетской науки и образования — работа студентов в научных лабораториях, центрах, проблемных научных группах и других научных объединениях университета.

This article is devoted to characteristic peculiarities of technological component of pedagogical system of integration within the university science and education. It is students' work in scientific laboratories, centers and problem scientific groups and other scientific associations.

Ключевые слова: *научные подразделения, интеграция науки и образования, университетская подготовка*

Key words: *scientific departments, integration of science and education, university training*

В Лиссабонской декларации «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей» [5] отмечается, что образование, основанное на научных исследованиях, является одной из наиболее сильных сторон европейских университетов. Высшие учебные заведения должны обеспечить интеграцию науки и образования, а также развитие своей научно-исследовательской составляющей на всех этапах процесса обучения, позволяя студентам приобретать опыт научной работы и поощряя интерес к ней как к возможной будущей профессии.

В разные периоды истории делались многочисленные попытки интегрировать университетскую науку и образование через активизацию студенческих исследований, усовершенствование деятельности научных структурных подразделений, усиление взаимодействия вузов с академическими институтами и др. Теоретические, методологические и методические результаты представлены во многих научно-педагогических работах. Выделим из них наиболее значимые диссертационные исследования (Е. Адаменко, А. Глущенко, Е. Гнездилова, Г. Кловак, М. Князян, А. Козлов, А. Микитюк, З. Сазонова, П. Середенко, А. Шайдуллина и др.), научные издания, монографии (В. Андрущенко, А. Глузман, Е. Дубасенюк, В. Краевский, В. Кремень, Н. Кузьмина, В. Сластенин, С. Сысоева и др.).

Детальное изучение работ ряда авторов (Г. Александров, В. Афанасьев, В. Безруков, В. Беспалько, И. Блауберг, А. Глузман, М. Данилов, В. Докучаева, В. Загвязинский, Т. Ильина, М. Каган, В. Краевский, Ю. Конаржевский, Н. Кузьмина, В. Кушнир, Л. Спирин, В. Садовский, З. Сазонова, В. Сериков, А. Сидоркин, В. Сластенин, А. Урсул, Б. Юдин и др.) подтолкнуло нас к пониманию того, что наиболее эффективное решение проблемы интеграции науки и образования может быть получено при использовании системного подхода как ведущего и стратегического направления современного научного познания.

Высшие учебные заведения должны обеспечить интеграцию науки и образования, а также развитие своей научно-исследовательской составляющей на всех этапах процесса обучения, позволяя студентам приобретать опыт научной работы и поощряя интерес к ней как к возможной будущей профессии.

В результате исследования на тему «Интеграция научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей», которое выполняется в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко (Украина), нами разработана педагогическая система (далее ПС) интеграции научно-исследовательской и учебной работы. Под такой системой мы понимаем множество взаимосвязанных компонентов (целевой, субъект-объектный, содержательный, технологический и мотивационно-стимуляционный), объединенных общей целью функционирования и единством руководства, которые необходимы для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на университетскую подготовку будущих учителей, основанную на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность.

Целью нашей статьи являются обоснование и разработка одного из важнейших

направлений технологического компонента ПС — работы студентов в научных лабораториях, центрах, проблемных научных группах и других научных объединениях университета.

Технологический компонент направлен на реализацию на практике научных идей, теорий и положений интеграции университетской науки и образования. Известно, что *педагогическая технология* (от древнегреч. techne — искусство, мастерство, умение; logos — слово, учение) — совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, а также один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания [6].

Педагогические технологии направлены на достижение цели ПС — осуществление на принципах научно-исследовательской деятельности эффективной университетской подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, которые будут конкурентоспособными на отечественном и мировом рынках труда. Новизна педагогических технологий заключается в интерпретации и трансформации уже известных в науке педагогических технологий через призму университетской подготовки будущих учителей в условиях интеграции науки и образования.

Научная лаборатория, работающая по единой проблеме, может проводить исследования в школах или в вузе, изучать состояние преподавания различных дисциплин, помогать учителям в усовершенствовании учебного процесса, подготовке научных конференций и др.

Приступая к обоснованию направления «Научно-исследовательская работа студентов» (далее НИРС) в научных лабораториях, центрах, проблемных научных группах и других научных объединениях, сделаем акцент на том, что научные подразделения университета позволяют будущим учителям принимать участие в научно-исследовательских проектах, в которых они получают фундаментальные знания по научным дисциплинам. У студентов формируются навыки проведения научно-исследовательской работы, а также интерес к интеллектуальной деятельности.

Научные центры и лаборатории являются основными научными подразделениями вуза. Их значимость в контексте интеграции науки и образования существенно возрастает при условии тесного сотрудничества с академическими институтами, другими научными и учебными заведениями, организациями и предприятиями. Одно из важнейших требований, которое мы выдвигаем к реализации научных проектов в рамках центров и лабораторий, — обязательное участие студентов. Важность НИРС над проектами фундаментальных исследований и прикладных разработок трудно переоценить. Эта деятельность носит коллективный характер, что способствует формированию у будущих учителей навыков сотрудничества, ответственности и общения. Молодые специалисты учатся презентовать результаты исследования, выступать аргументированно и доказательно, держать внимание аудитории и др.

Мы разделяем взгляды И. Гликмана, который выделяет различные виды деятельности педагогических студенческих лабораторий: моделирование, изучение и анализ документов, программ, деловые игры, а также реальную научно-методическую помощь учебным заведениям. Работа в лаборатории предполагает не только изучение и анализ литературы, но и постановку эксперимента. Научная лаборатория, работающая по единой проблеме, может проводить исследования в школах или в вузе, изучать состояние преподавания различных дисциплин, помогать учителям в усовершенствовании учебного процесса, подготовке научных конференций и др. [1, с. 56].

Основная идея НИРС в рамках лабораторий и центров заключается в том, что она должна логично дополнять учебный процесс, выходя за рамки учебных программ и планов. НИРС предполагает

самостоятельную работу в контексте программ обучения и включает выполнение индивидуальных научных исследований. Эффективность реализации данного вида НИРС во многом зависит от реализации механизмов планирования, организации и контроля за ее осуществлением, стимулирования участия в ней преподавателей и студентов.

Мы глубоко убеждены, что научные структурные подразделения располагают достаточным потенциалом для привлечения студентов к активной исследовательской деятельности, начиная с первого курса обучения. Выделим направления, по которым будущие учителя включаются в работу научных структурных подразделений над единой комплексной проблемой:

✓ подбор и анализ научных источников;

✓ выполнение задач исследовательского характера;

✓ подготовка реферативных, курсовых, дипломных и магистерских работ;

✓ организация и проведение эксперимента.

Укажем этапы приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности в рамках работы в научных подразделениях: первый этап — овладение теоретическими знаниями и практическими умениями по методологии и методам исследования; второй этап — выполнение эксперимента.

НИРС требует большого внимания и терпения со стороны субъектов ПС (преподавателей, аспирантов, докторантов, научных сотрудников), с помощью которых объекты ПС (студенты) приобретают навыки исследовательской работы, имеют возможность применять теоретические знания на практике. Задача научного руководителя — грамотно разделить между студентами функциональные обязанности, определив каждому исследователю с учетом имеющихся склонностей и возможностей конкретную часть научно-исследовательского задания, выполнение которого приведет к разрешению всей проблемы научного проекта. Кроме того, субъект ПС организует выполнение НИРС, координирует совместную деятельность преподавателей, аспирантов, докторантов, студентов, магистрантов и учителей школ, которые могут входить в состав научного центра или лаборатории.

Руководитель выступает в качестве носителя определенных норм НИРС, социальных, социокультурных ценностей и целей. Овладение учениками стилем мышления наставника ведет к усвоению различных аспектов методологии науки [2, с. 42].

К работе в научных подразделениях привлекаются студенты, имеющие ярко выраженные склонности и навыки к проведению исследований.

В научных подразделениях университета мы предлагаем реализовывать НИРС, основываясь на взглядах В. Кан-Калика и Н. Никандрова [3], которые в осуществлении творческой деятельности выделяют следующие этапы:

✓ возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической проблемы;

✓ разработка замысла;

✓ воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми;

✓ анализ и оценка результатов творчества.

К работе в научных подразделениях привлекаются студенты, имеющие ярко выраженные склонности и навыки к проведению исследований. Опыт организации университетской науки позволяет нам утверждать, что основная часть будущих учителей включается в деятельность научных проблемных групп и кружков, которые являются «первоначальной формой» НИРС. Такая деятельность непосредственно связана с научным поиском преподавателей и является формой организации самостоятельной работы. Ее основными направлениями являются: исследовательская деятельность в университете или школе; подготовка научно-методических рекомендаций; реферирование научной литературы; участие в олимпиадах, конкурсах и выставках научных студенческих работ;

апробация результатов исследований в виде докладов, тезисов и статей; активное участие в мероприятиях научного студенческого общества; участие в исследовательских программах и грантах и др.

Научные кружки создаются из числа талантливых студентов, которые проявляют интерес к определенным научным проблемам. В таких группах организуются и проводятся семинары, на которых ведущие ученые раскрывают методологию научной работы через призму решения научных проблем (Т. Ротерс, Т. Крамарова и др.).

Еще одной распространенной формой НИРС являются проблемные группы. Студенческая проблемная группа — временный научный коллектив, организованный при кафедре или научном подразделении вуза для разработки реальной научной проблемы под руководством ученого-педагога [4, с. 124].

Деятельность проблемной группы основывается на решении основных задач научного студенческого общества с учетом направлений специфики научной работы кафедры (Ф. Галиуллина, Е. Казанцева, З. Сазонова и др.). Организационное обеспечение деятельности проблемной группы может производить руководитель из числа студентов. Его основными функциями являются участие в составлении плана работы, осуществление контроля, ведение необходимого делопроизводства и др.

Главное в деятельности научных групп — углубление знаний студентов по темам учебных дисциплин, а также исследование современных научно-педагогических проблем, что позволяет повысить качество университетской подготовки.

Главное в деятельности научных групп — углубление знаний студентов по темам учебных дисциплин, а также исследование современных научно-педагогических проблем, что позволяет повысить качество университетской подготовки (Э. Биштова, Т. Калашникова, В. Семыкин и др.). Проблемные научные группы помогают объектам ПС активнее включаться в реальную исследовательскую деятельность, дают опыт научного исследования, развивают творческие способности. Кроме того, такая деятельность позволяет закрепить за вузом наиболее перспективные научно-педагогические кадры.

Немаловажным является тот факт, что взаимодействие с членами кружков и лабораторий приносит удовлетворение и самому преподавателю, которому приятнее общаться с теми, с кем у него много общих научных интересов и стремлений [1, с. 58].

Проблемная научная группа может объединять студентов из разных учебных групп, специальностей или факультетов. Главным достоинством такой формы НИРС является возможность изучения темы исследования наиболее глубоко и с различных ракурсов. Участие в поисковой группе помогает при подготовке курсовых, дипломных и магистерских работ, тему которых студенты могут выбрать на основании исследования на вузовской экспериментальной площадке или при прохождении педагогической практики (В. Акименко, А. Козлов и др.).

Особое внимание в работе проблемной группы уделяется проведению научно-методологических семинаров, на которых обсуждаются небольшие по содержанию доклады. Нами разработаны основные направления деятельности семинаров:

✓ осмысление научно-исследовательской работы педагогов и студентов, обсуждение дискуссионных вопросов, составление плана исследования;

✓ освоение методологии познания и норм научно-исследовательской деятельности, логики построения научного исследования;

✓ изучение и анализ современного состояния педагогической науки по определенному направлению (В. Акименко, П. Васильев, Г. Лицман, М. Лукьянова, П. Середенко, З. Сазонова и др.).

Научно-методологические семинары проблемных групп позволяют обеспечивать взаимосвязь и согласованность исследований, отслеживать и обобщать по-

лученные результаты, то есть осуществлять управление коллективным исследованием, решать педагогические задачи по обучению участников семинара (О. Лукашевич, Ю. Солянников, О. Ибрянова).

Нами разработан механизм организации научно-методологических семинаров, которые проходят в форме презентаций научных достижений и перспектив научных структурных подразделений, а также кафедр университета.

В современной высшей школе существует проблема — недостаточно высокий интерес к науке со стороны большинства студентов. Поэтому необходимо как можно чаще реализовывать мероприятия, которые поддерживают высокий имидж НИРС. Семинары-презентации организуются с целью популяризации науки, приобщения студентов к научной деятельности, интеграции в университете научного и учебного процессов.

На встречи-презентации могут приглашаться представители учреждений, организаций и предприятий, которые заинтересованы в научно-методических разработках университета для решения существующих проблем образования и науки.

Одним из наиболее эффективных мероприятий по приобщению студентов к исследовательской работе выступает «Научная ярмарка», целью которой является объединение усилий ученых университета (преподавателей, докторантов, аспирантов и студентов) и педагогов-практиков школ региона для совместной научно-исследовательской работы, представление студентам и преподавателям запросов по научно-методической разработке реальных проблем образования, приобщение студентов к самостоятельному выбору направления научно-исследовательской деятельности. Такое мероприятие поддерживает один из главных принципов организации научной работы в университете — принцип связи научных исследований с будущей профессиональной деятельностью студентов и запросами реальной практики. Результатом мероприятия становится установление контактов между учеными университета, преподавателями учебных заведений и администрацией региона с целью объединения совместных усилий для разрешения реальных проблем образования и науки. Многообразие существующих научно-методических вопросов дает возможность студенту реализоваться в одном из направлений научно-исследовательской деятельности в зависимости от имеющихся у него интересов, способствует формированию гармоничной, образованной, креативной личности будущего учителя.

Нами разработан механизм организации научно-методологических семинаров, которые проходят в форме презентаций научных достижений и перспектив научных структурных подразделений, а также кафедр университета.

Кроме того, такая организация НИРС позволяет расширить тематику курсовых, дипломных и магистерских проектов, поскольку работа над решением реальных проблем образования может осуществляться при участии ведущих ученых университета и представителей учреждений образования региона, а также решить вопрос подготовки студентов, которые желают заниматься организационной научной работой (проведение конференций, конкурсов студенческих научных работ, подготовка к изданию сборников научных трудов и др.) [7, с. 39].

Таким образом, нами предложена педагогическая система интеграции университетской науки и образования, под которой мы понимаем множество взаимосвязанных компонентов (целевой, субъект-объектный, содержательный, технологический и мотивационно-стимуляционный), объединенных общей целью функционирования и единством руководства, которые необходимы для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на университетскую подготовку будущих учителей, основанную на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность. Выделены характеристические особенности важнейшего направления технологического компонента ПС — работа студентов в науч-

ных лабораториях, центрах, проблемных научных группах и других научных объединениях университета. Обоснование и разработка последующих направлений технологического компонента педагогической системы интеграции университетской науки и образования станет предметом наших дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гликман, И. З.* Студенческие научные кружки и лаборатории / И. З. Гликман // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 6 — С. 56—58.

2. *Грезнева, О.* Научные школы: принципы классификации / О. Грезнева // Высшее образование в России. — 2004. — № 5. — С. 42—43.

3. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 140 с.

4. *Торгашина, Т. И.* Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Торгашина. — Волгоград, 1998. — 207 с.

5. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей: Лиссабонская декларация // URL: http://ecommis.eu/downloads/related-documents/Lisbon_declaration_Russian.pdf.

6. Портал української мови та культури // URL: http://slovnyk.net.

7. *Сергієнко, С.* Основи організації та перспективи розвитку студентської науки / С. Сергієнко, В. Прус // Вища школа. — 2005. — № 4. — С. 35—39.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Е. В. КОЧЕТОВА,
старший преподаватель кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования НГПУ им. Козьмы Минина
evkoch@mail.ru

В статье представлено описание условий подготовки студентов — будущих педагогов к профессиональному самоопределению. Рассматривается понятие маркетинговой деятельности как специфической профессиональной деятельности, которой должен овладеть будущий профессионал в условиях рыночного взаимодействия.

We find it necessary to introduce a notion of marketing as a specific type of professional activities which a future specialist should master under the conditions of market relations.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, маркетинговая деятельность, профессиональная подготовка*

Key words: *professional self-determination, marketing activities, professional training*

Включение рыночного механизма в систему общественного взаимодействия одной из важных задач профессиональной подготовки определяет готовность выпускников вуза, специалистов-педагогов, подбирать место реализации индивидуальной образовательной услуги на современном рынке труда.

Новые требования к профессиональной педагогической деятельности, обусловленные социально-экономическим положением, определяют необходимость переосмысления проблем вузовской профессиональной подготовки будущих педагогов с позиций базового переустройства общественного взаимодействия. Теорией, определяющей специфику профессионального поведения и деятельности профессионала в рыночных условиях взаимодействия, является теория маркетинга [2]. В ней обосновывается понятие маркетинговой деятельности как специфической профессиональной деятельности, особенность которой проявляется в установлении взаимовыгодного обмена в процессе профессионального взаимодействия.

Структурные компоненты маркетинговой деятельности образуют комплекс «5Р»: *persona* (педагог как профессионал), *product* (образовательная услуга), *price* (цена и ценность для профессионала собственной деятельности), *promotion* (самопрезентация), *place* (место реализации образовательной услуги). Таким образом, компоненты маркетинга образуют «профессиональное пространство», образующееся между педагогом и местом его профессиональной реализации.

В ряде психолого-педагогических исследований авторы обращаются к анализу отдельных способов, приемов маркетинговой деятельности, при этом уделяют больше внимания ее внешней структуре. Таким образом, психологический аспект развития данного вида деятельности остается недостаточно изученным. Особый интерес представляет разработка психологической структуры маркетинговой деятельности и изучение развития ее элементов у студентов — будущих педагогов в процессе вузовской подготовки.

Особый интерес представляет разработка психологической структуры маркетинговой деятельности и изучение развития ее элементов у студентов — будущих педагогов в процессе вузовской подготовки.

Основанием для разработки психологической структуры профессиональной маркетинговой деятельности стали работы П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, а также психологические концепции профессиональной деятельности и профессионального развития А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. И. Ильясова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. И. Слободчикова, Т. М. Сорокиной и др. Современные теории профессиональной подготовки, базируясь на деятельностном принципе, основой профессионального развития рассматривают сформированность у студента-выпускника определенной системы профессиональных действий. На основании анализа структурных элементов профессиональной маркетинговой деятельности (далее — ПМД) была определена специфика основных компонентов учебно-профессиональной деятельности: профессиональная мотивация, профессиональные действия и профессиональная регуляция.

Системообразующим компонентом ПМД определена профессиональная мотивация, которая рассматривается как принятие для себя педагогической профессии и направленность на оптимальное, наиболее соответствующее себе профессиональное устройство.

Основой маркетинговой деятельности является система маркетинговых действий, которые рассматриваются как универсальные профессиональные действия в общей психологической структуре деятельности, направленные на решение задач профессионального самоопределения. На основании концепции развития профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы, разработанной Т. М. Сорокиной [3], к указанной группе действий были отнесены аналитические, проектировочные и прогностические действия.

Развитие профессиональных действий в системе профессионального самоопределения рассматривается через процесс профессиональной идентификации, которая выступает как самоотождествление и отождествление себя с реальными и идеальными представителями профессиональной среды. В качестве психологического механизма идентификации рассматривают развитие профессиональной *Я-концепции*. Профессиональная Я-концепция, в сущности, определяет не только то, что собой представляет студент как будущий профессионал, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свои возможности в профессии. Развитие Я-концепции осуществляется через систему построения *Я-образов*.

Развитие профессиональных действий в системе профессионального самоопределения рассматривается через процесс профессиональной идентификации, которая выступает как самоотождествление и отождествление себя с реальными и идеальными представителями профессиональной среды.

В рамках исследования были выявлены условия развития профессиональной Я-концепции у студентов — будущих социальных педагогов в системе профессиональной подготовки в вузе. К основным внешним условиям относятся следующие:

✓ раскрытие особенностей педагогической (социально-педагогической) профессии, современных требований к педагогу;

✓ разработка и внедрение в систему вузовской подготовки курсов с занятиями по профессиональной психодиагностике;

✓ разработка и включение в систему занятий групповых и индивидуальных форм работы с профессиональными моделями;

✓ введение в практику метода рабочего портфолио;

✓ включение в занятия тренинговых техник и упражнений, направленных на самораскрытие и самопознание студентами своих особенностей.

Необходимыми внутренними условиями были определены следующие:

✓ уровень осознания собственных потребностей, сформированности профессиональных мотивов, направленности и как результат — принятие для себя профессии социального педагога, учителя начальных классов;

✓ овладение профессиональными знаниями, умениями;

✓ понимание траектории профессионального образования.

Развитие Я-концепции в процессе вузовской профессионализации проходит два основных этапа, которые определены в соответствии с уровнями профессиональной идентификации как личностный и социальный.

Начальный этап обучения включает построение моделей профессиональных образов *Я-реальный* и *Я-идеальный*, где идеальный образ Я в профессии выступает как цель профессиональных стремлений человека, эмоционально-окрашенный эталон действия. Соотнесение моделей Я-реальный и Я-идеальный в избранной профессии позволяет отслеживать профессиональное развитие в процессе обучения в вузе, что может выражаться в построении образа *Я-меняющийся*. Также соотнесение этих образов способствует развитию адекватного представления студентов о себе как о профессионале. Результатом *сформированности* профессиональной Я-концепции мы рассматриваем обобщенный образ *Я-профессиональный*, что завершает первый этап профессионального становления в вузе. Ясные представления о своих профессиональных возможностях (приоритетах и ограничениях), кото-

рые формировались в ходе проведения психодиагностических и тренинговых занятий, позволяют определять важные цели профессионального будущего.

Второй этап профессиональной подготовки студентов направлен на соотнесение *образа Я-профессионал* и *места* профессионального самоопределения после окончания вуза.

Важными внешними условиями реализации задач этого этапа были определены:

✓ знание социально-педагогической инфраструктуры;

✓ раскрытие особенностей профессионального самоопределения в условиях современного социума;

✓ введение в практику метода демонстрационного портфолио;

✓ включение в занятия тренинговых техник, ролевых и деловых игр, направленных на развитие техник маркетингового взаимодействия.

Внутренними условиями являются следующие:

✓ цельность и последовательность профессионального образа Я;

✓ принятие для себя рыночной ситуации развития и особенностей делового взаимодействия.

Итогом второго этапа вузовской подготовки студентов, будущих социальных педагогов, является проект профессионального самоопределения после окончания вуза. Главной целью проекта выступает место профессионального трудоустройства студента как будущего профессионала. Развитие образа *Я-взаимодействующий* помогает подобрать контактные способы и приемы взаимодействия с предполагаемым работодателем (представителем администрации образовательного учреждения), которые соответствуют ситуации и его особенностям. Здесь образы Я, являясь эталонами, выполняют роль мерки, которую он прикладывает к личности, вступая с ней в общение.

В процессе профессиональной подготовки действия проявляются на разных уровнях: на уровне выявления соответствия «Я — профессия», на уровне «выверения» этого соответствия, на уровне межсубъектного взаимодействия при собеседовании с представителями администрации образовательного учреждения.

Для выявления степени развития системы профессиональных действий у студентов были выделены следующие критерии:

Главной целью проекта выступает место профессионального трудоустройства студента как будущего профессионала.

✓ *аналитические действия*, которые предполагают:

— выделение значимых профессиональных характеристик педагога (социального педагога);

— соотнесение индивидуальных профессиональных характеристик с образом Я-идеальный в педагогической профессии;

— соотнесение образа Я-реальный и Я-идеальный в педагогической профессии;

✓ *прогностические действия* представлены через систему профессиональных действии, позволяющих подбирать варианты индивидуального профессионального определения:

— составление моделей профессиональных образов Я-профессионал через образы Я-реальный, Я-идеальный, Я-процессуальный (меняющийся) и Я-взаимодействующий;

— планирование — составление программ профессионального развития: определение конкретных задач профессионального развития и последовательность их реализации, определенные временем выполнения;

— проектирование — составление проекта профессионального устройства после вуза через описание приоритетных характеристик желаемого места и возможных маркетинговых способов устройства;

— конструирование — подбор эффективных способов, приемов реализации программ, проектов профессионального самоопределения, а также подбор новых

эффективных способов решения при возникновении проблем на пути их реализации.

Для определения динамики развития профессиональных действий у студентов — будущих педагогов в процессе вузовской подготовки были составлены уровневые характеристики.

Высокий уровень

Обладает направленностью на общение с детьми, высоким уровнем эмпатии, коммуникации. Имеет потребность в оказании помощи, поддержки нуждающимся, увлечен процессом взаимодействия с детьми. Рано определяет себя в роли педагога. Обучение в вузе рассматривает как средство будущей успешной педагогической деятельности.

Знает фамилии и биографии многих педагогов, психологов. Часто имеет когнитивно построенный и эмоционально окрашенный профессиональный эталон, который может отождествляться с любимым педагогом.

На основе полной профессиональной самодиагностики выделяет приоритетные профессиональные качества. Видит возможность профессионального развития и определяет его направление. Разрабатывает программу этапов профессионального развития с указанием способов достижений и сроков.

Для определения динамики развития профессиональных действий у студентов — будущих педагогов в процессе вузовской подготовки были составлены уровневые характеристики.

На основе личных предпочтений, привязанности к ОУ, где ранее учился, или же конкретной детской группе подбирает место прохождения педагогической практики.

Имеет предпочтение к использованию индивидуальных способов действия, основанных на установлении личных контактов.

Осознает социальную значимость педагогической профессии. Стремится реализовать себя в педагогической профессии. Часто указывает ОУ, где хотел бы самоопределиться профессионально.

Выражает готовность работать по профессии, совмещая педагогическую деятельность с обучением.

Средний уровень

Обладает направленностью на дело, высоким уровнем притязаний, имеет высокую профессиональную самооценку. Эмпатия выражена на среднем уровне развития. Имеет нечеткие профессиональные эталоны. На основе знаний определяет образ Я-идеальный в педагогической профессии. Программу профессионального развития рассматривает как план конкретных профессиональных достижений.

Имеет несколько вариантов собственного профессионального устройства на педпрактику. Для устройства подбирает место, где лучше может проявить свои профессиональные возможности, чтобы быть позитивно оцененным.

Знает особенности отдельных специализаций.

На практике проявляет приоритетные качества, активно формируя индивидуальный стиль взаимодействия.

Знает особенности социально-педагогической инфраструктуры, деятельности педагога в различных видах учреждений.

В профессиональном определении ищет удобный вариант, который перевесил бы в борьбе мотивов между желанием попробовать себя в педагогической профессии и более высоким заработком или престижем в другой профессии. Легко вступает в доверительные отношения с педагогами и представителями администрации во время прохождения педпрактики. Владеет способами сбора информации о свободных вакансиях. Не исключает вариант дальнейшего обучения.

Низкий уровень

В процессе обучения в вузе выполняет работу шаблонно, некоторый интерес к деятельности проявляет на этапе профессиональной диагностики.

Профессиональные предпочтения не сформированы, профессиональный эталон отсутствует. Используя общие профессиональные модели, проводит отдельные соотнесения собственных качеств с профессионально важными качествами.

На практике демонстрирует отчуждение от педагогической деятельности: избегает общения с детьми и педагогами, ограничивается выполнением обязательных заданий. Имеет поверхностные неструктурированные знания о местах работы социального педагога. Практику проходит в учреждениях, близких к месту жительства.

В общении скован, испытывает «барьеры» в решении профессионально значимых задач. Знает отдельные способы самопрезентации (написание резюме), шаблонно их использует.

В профессиональном определении после вуза ориентируется на случай, интуицию. Испытывает неопределенное, реже негативное отношение к педагогической деятельности. Интересы обучения узколичные.

Мотивация обусловлена общей ценностью высшего образования. Ведущий мотив выражает потребность не в самой деятельности, а в сложившихся обстоятельствах. Профессиональное будущее не определено.

Таким образом, составленные по значимым критериям профессионального развития уровневые характеристики помогают комплексно подойти к развитию профессионального самоопределения будущих педагогов в процессе вузовской подготовки, отслеживать динамику перехода от более низкого уровня к более высокому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы // URL: http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html.

2. *Котлер, Ф.* Основы маркетинга / Ф. Котлер. — М., 2000.

3. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ 2002. — 168 с.

ОЦЕНКА РАБОТОДАТЕЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. К. БЕЛЯЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономической географии
и методики обучения географии
НГПУ им. К. Минина
btk66@yandex.ru

А. Г. ПУХОВА,
кандидат географических наук,
доцент кафедры экономической географии
и методики обучения географии
НГПУ им. К. Минина
pag.egf@yandex.ru

В статье описывается анализ результатов анкетирования работников образовательных учреждений по вопросам удовлетворенности качеством подготовки выпускников и их востребованности в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг.

In the article there is a description of the questionnaire results. The employees of educational organizations were asked about the quality of knowledge of graduates and the demand for the graduates in the labor market of competitive educational services.

Ключевые слова: *удовлетворенность качеством, потребитель, работодатель, востребованность специалистов, долговременные заказчики, запросы и пожелания работодателей, повышение квалификации*

Key words: *satisfied by the quality, customer, employer, demand for the specialists, long-term clients, requests and wishes of employers, professional development*

Рост конкуренции в сфере образования, ужесточение требований со стороны самих потребителей к качеству образовательных услуг, вхождение России в европейское образовательное пространство привели к тому, что ориентация на потребителя становится ключевым принципом в организации образовательного процесса. Реализация данного принципа предполагает создание системы взаимодействия вуза со своими потребителями и системы потребительского мониторинга (ПМ) удовлетворенности образовательными услугами различных групп потребителей. Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг напрямую зависит от удовлетворенности качеством подготовки выпускников, что влияет на востребованность специалистов на рынке труда. Качество подготовки выпускника определяется и личностными характеристиками, и качеством его образования, что определяет его профессиональный и карьерный успех. Конкурентное преимущество вуза, его преподавательского состава предопределяется удовлетворенностью работодателей качеством подготовки его выпускников. Следовательно, каждое учебное заведение должно проводить мониторинг удовлетворенности потребителей качеством подготовки выпускников. Наш вуз не является исключением.

Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг напрямую зависит от удовлетворенности качеством подготовки выпускников, что влияет на востребованность специалистов на рынке труда.

Исходя из политики и стратегии НГПУ им. К. Минина, взаимодействие с работодателями носит постоянный и непрерывный характер. Вопросы оценки качества подготовки выпускников работодателями всегда находятся в поле зрения руководства университета, обсуждаются и анализируются на всех уровнях управления.

Центром качества подготовки специалистов НГПУ им. К. Минина (далее Центр качества) при поддержке ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» регулярно проводится анкетирование работодателей по вопросу удовлетворенности качеством подготовки выпускников университета. Полученные данные анализируются, определяется динамика развития различных направлений деятельности вуза, выявляются области улучшения деятельности. Источниками информации служат отзывы о выпускниках, рекламации на подготовленных специалистов, справки из центра занятости о состоящих на учете безработных, в том числе окончивших НГПУ им. К. Минина за последние пять лет.

Анализ рекомендаций от долговременных заказчиков-специалистов учитывается при планировании всех процессов управления, обеспечения и осуществления образовательной деятельности, при откры-

тии новых профилей и направлений подготовки, при выборе инновационных технологий с целью повышения качества подготовки выпускников.

На основе рекомендаций была разработана анкета «Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников НГПУ им. К. Минина» для директоров и заместителей директора образовательных учреждений.

В 2011 году было проведено анкетирование потребителей по схеме: дошкольные образовательные учреждения — школы (лицеи, гимназии) — отделы управления образованием администрации районов Нижнего Новгорода и Нижегородской области — департамент образования администрации Нижнего Новгорода. По приведенной схеме также проводился сбор информации о доле выпускников НГПУ им. К. Минина, трудоустроившихся по договорам с образовательными учреждениями, по заявкам организаций и учреждений образовательной сферы.

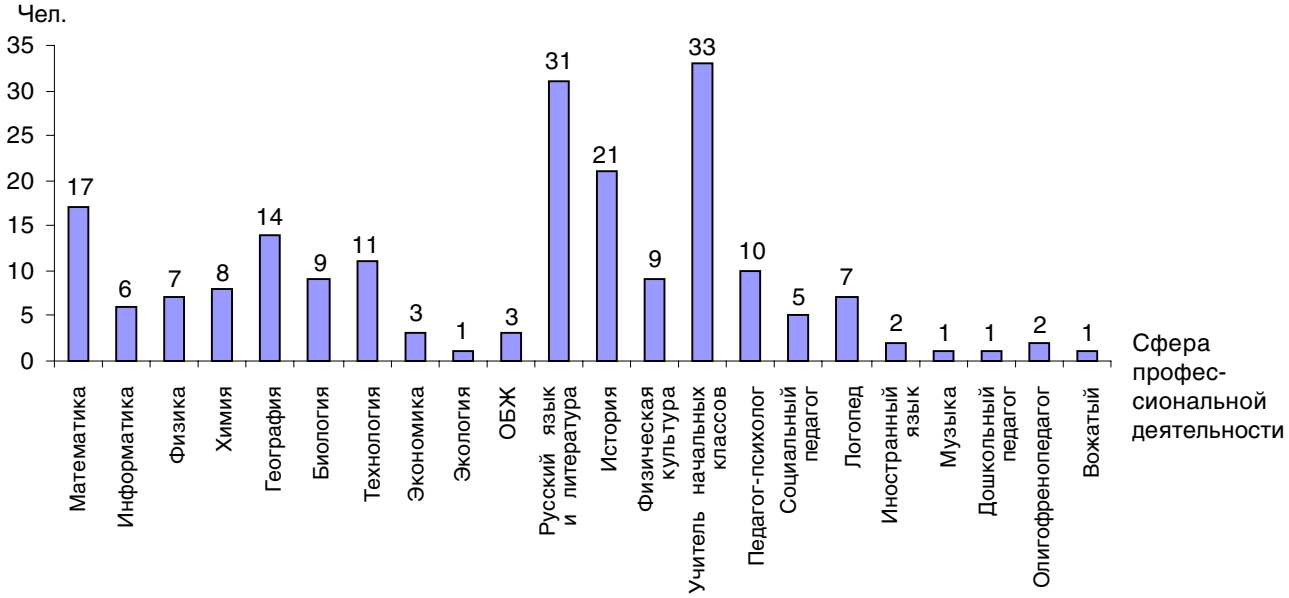
В анкетировании принимали участие административные работники из школ, лицеев, гимназий, дошкольных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области (589 человек).

Полученные данные позволили определить степень востребованности выпускников НГПУ им. К. Минина. В 2007—2010 годах в школы Нижнего Новгорода и Нижегородской области пришли работать более 800 человек, что составляет 85 % от всех выпускников, трудоустроившихся в сфере образования.

Сведения о работающих выпускниках НГПУ им. К. Минина за последние пять лет представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Сведения о выпускниках НГПУ им. К. Минина, работающих в образовательных учреждениях Нижегородской области, за последние пять лет

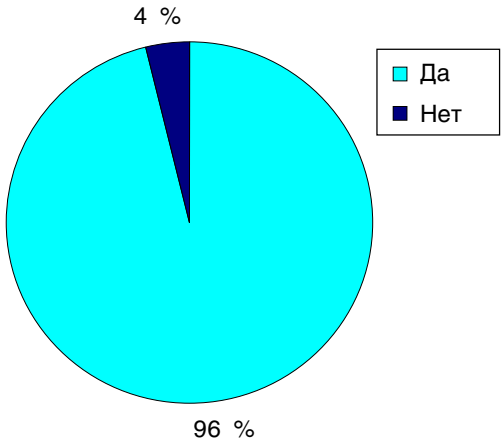


Лидерами по востребованности являются выпускники НГПУ им. К. Минина таких специальностей, как учитель начальных классов, учитель русского языка и литературы, учитель истории, учитель математики, учитель географии.

На вопрос: «Готовы ли Вы принять на работу выпускников НГПУ им. К. Минина в настоящее время или в будущем (при условии наличия вакансий)?» — подавляющее число респондентов ответили положительно (см. диаграмму 2 на с. 108).

Диаграмма 2

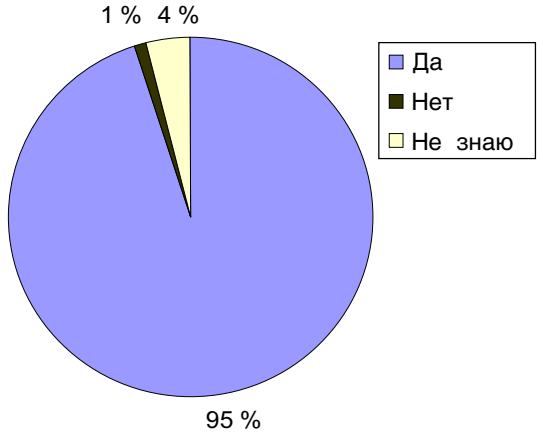
Количество образовательных учреждений Нижегородской области, готовых принять на работу выпускников НГПУ им. К. Минина в настоящее время или в будущем



Вопрос: «Могли бы Вы рекомендовать руководителям других ОУ принять на работу выпускников НГПУ им. К. Минина?» — не вызвал затруднений. Основная масса работодателей рекомендовала бы выпускников НГПУ им. К. Минина другим руководителям ОУ.

Диаграмма 3

Количество образовательных учреждений Нижегородской области, готовых рекомендовать руководителям других ОУ принять на работу выпускников НГПУ им. К. Минина



По данным анкетирования административных работников школ (директор, заместитель директора), к сильным сторонам профессиональной подготовки выпускников относятся:

✓ высокий общекультурный уровень (97 %);

✓ умение использовать методические знания в практической деятельности (82 %);

✓ способность организовать процесс обучения школьников, хороший уровень специальной подготовки по предмету (83 %);

✓ стремление осуществлять воспитательную работу со школьниками (83 %);

✓ умение проводить контроль и правильно оценивать деятельность учащихся (79 %).

Анализ полученных данных позволил выявить ряд направлений деятельности, по которым руководители ОУ хотели бы развивать связи и сотрудничать с НГПУ им. К. Минина:

✓ предоставление условий для прохождения педагогической практики студентами (68 %);

✓ руководство научным обществом учащихся (НОУ) преподавателями НГПУ им. К. Минина (86 %);

✓ подготовка школьников и их участие в предметных олимпиадах (85 %);

✓ подготовка школьников к ЕГЭ (72 %);

✓ организация опытно-экспериментальной работы на базе ОУ (69 %).

Руководители образовательных учреждений считают, что учителя получают качественную помощь в повышении квалификации педагогических кадров от ГБОУ ДПО НИРО, с которым у них имеются прочные связи, тем самым обеспечивается непрерывность образования педагога.

Опыт работы Центра качества по выявлению степени удовлетворенности потребителей качеством подготовки выпускников показал, что полученные результаты представляют несомненный интерес и могут служить основой для совершенство-

вания учебно-воспитательного процесса в университете.

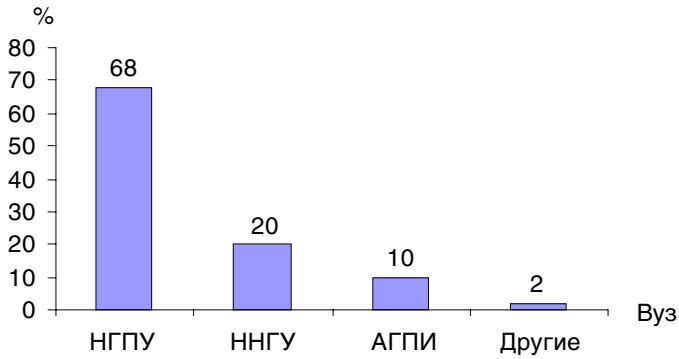
Приведенные данные хорошо коррелируют с оценкой качества профессиональной подготовки выпускников университета, полученной министерством образования Нижегородской области.

Университетом заключено более тысячи договоров с образовательными учреждениями Нижегородской области. В рамках договоров осуществляется взаимодействие сотрудников и преподавателей вуза с потенциальными и реальными работодателями в ходе образовательного процесса. Университет оперативно реагирует на запросы и пожелания работодателей (открытие новых профилей и направлений, проведение семинаров и конференций, мастерских, разработка контрольных и диагностических материалов, рецензирование учебных программ, консультирование, стажировка и т. д.). Результаты работы вуза в этом направлении оцениваются в виде благодарственных писем, грамот, ходатайств для поощрения.

По данным анкетирования, основная масса респондентов при приеме на работу выпускников вузов отдали бы предпочтение выпускникам НГПУ им. К. Минина (см. диаграмму 4).

Диаграмма 4

Выбор образовательным учреждением выпускников вузов Нижнего Новгорода и Нижегородской области



Данные о приеме студентов по целевым направлениям, выданным департаментом образования администрации Нижнего Новгорода и министерством образования Нижегородской области, приведены в таблице.

Сведения об абитуриентах, зачисленных на первый курс НГПУ им. К. Минина по целевому приему

Учебный год	Сведения о приеме абитуриентов	Всего, чел.
2007/2008	Принято в вуз всего на бюджетной основе	982
	В том числе на условиях целевого приема	390
2008/2009	Принято в вуз всего на бюджетной основе	950
	В том числе на условиях целевого приема	340
2009/2010	Принято в вуз всего на бюджетной основе	842
	В том числе на условиях целевого приема	294
2010/2011	Принято в вуз всего на бюджетной основе	733
	В том числе на условиях целевого приема	221
2011/2012	Принято в вуз всего на бюджетной основе	767
	В том числе на условиях целевого приема	232

Анализ динамики целевого приема в НГПУ им. К. Минина позволяет сделать вывод о том, что целевой прием абитуриентов сократился с 40 % в 2007 году до 30 % в 2012 году. Это связано с уменьшением общего количества выпускников средних образовательных учреждений из-за демографического кризиса. Вместе с тем на территории Нижегородской области существует острая потребность в специалистах в сфере образования. С целью привлечения молодых кадров на село правительством Нижегородской области разработан целый ряд социальных программ.

В рамках реализации областной целевой программы «Социально-экономическая поддержка молодых специалистов, работающих в учреждениях образования и здравоохранения Нижегородской области, на 2006—2020 годы» была разработана концепция, которая предполагает повышение качества жизни населения в Нижегородской области, привлечение молодых специалистов с целью обновления и закрепления кадрового состава учреждений образования, здравоохранения, спорта и культуры, повышение качества предоставляемых населению услуг. С 2006 по 2010 год общее количество участников программы составило 2500 человек, в том числе 1562 молодых специалиста учреждений образования (из них 957 человек — учителя), 601 — здравоохранения, 152 — спорта, 185 — культуры. С 2007 года значительно выросла популярность программы среди сельской молодежи. Количество молодых специалистов в общеобразовательных учреждениях области со стажем работы до пяти лет увеличилось с 8,9 % в 2008 году до 11,3 % в 2012 году.

С целью привлечения молодых кадров на село правительством Нижегородской области разработан целый ряд социальных программ.

Задачей программы является не просто предоставление мер социальной поддержки особо нуждающимся в жилье молодым специалистам. Она призвана обеспечить приток лучших выпускников вузов в систему образования. Мониторинг достижений участников программы дает возможность увидеть развитие специалистов.

Об уровне доступности, информационной открытости, гибкости, активности, энтузиазма, отзывчивости и надежности работников НГПУ им. К. Минина свидетельствуют, по мнению административных работников образовательных учреждений, следующие факты: около 70 % преподавателей имеют опыт работы в общеобразовательных школах, 42 % продолжают совмещать работу в вузе и школе, 26 % руководят экспериментальными площадками, методическими объединениями учителей. Многие преподаватели участвуют в повышении квалификации работников образования.

Таким образом, на основе анализа откликов на анкеты можно сделать вывод о качественной подготовке и востребованности выпускников НГПУ им. К. Минина, о высоком уровне их профессиональных компетенций, теоретических знаний и методической подготовки. Кроме того, результаты дают возможность построить новую стратегию подготовки педагогов, основанную на компетентностном подходе и на пожеланиях работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мониторинг качества подготовки специалистов в НГПУ им. К. Минина (по материалам отчетов кафедр и факультетов за 2011/12 учеб. год) : научно-методическое издание / под ред. Н. Н. Деменевой. — Н. Новгород : НГПУ, 2012.

2. Удовлетворенность студентов и работодателей качеством образования в НГПУ им. К. Минина (по результатам анкетирования 2010/11 учеб. года) / под ред. Е. Н. Перевощиковой. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — Вып. 3.

Повышение квалификации педагогических кадров

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. М. СОРОКИНА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
tatyana.sorockina2012@yandex.ru

Е. Г. ГУЦУ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytcy@mail.ru

В статье обсуждается проблема построения внутривузовской системы совершенствования профессиональной компетенции преподавателя. В качестве центра, сосредоточивающего на себе всю систему работы, рассматривается многопредметная кафедра вуза, важнейшей структурной единицей которой является научно-методический семинар.

The article looks at the possibility of improvement the quality higher pedagogical education through the optimization of professional competence of teacher of high school. The lifelong of teacher is considered to be the basic resource of such optimization. The article deals with the main aspects of internal continuous us training of the teaching.

Ключевые слова: *профессиональная компетенция преподавателя вуза, повышение квалификации преподавателей вуза, многопредметная кафедра вуза, научно-методический кафедральный семинар, профессиональное взаимодействие преподавателей*

Key words: *professional competence of teacher of university, university teachers' development, system of internal continuous professional training*

Изменившиеся требования к высшему профессиональному образованию, его цели и результаты, определенные в тенденциях компетентностного подхода, предполагают существенно иные, по сравнению с традиционными, концептуальные и методологические основания профессиональной деятельности преподавателя высшей педагогической школы. Деятельностные основы профессионализма, сложившиеся в традиционной знаниевой модели профессионального образования, при переходе на компетентностную модель уже не всегда могут обеспечить успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Это положение нашло подтверждение и в проведенных нами исследованиях [3].

В связи с этим в качестве первоочередной встала проблема подготовки профессорско-преподавательского состава, способного воплотить идеи модернизации. Эта задача должна быть решена в сжатые сроки, однако, по мнению многочисленных исследователей, существующая система воспроизводства научно-педагогических кадров не способна удовлетворить потребности вузов в кадрах высшей квалификации (Е. А. Зотова, Г. Б. Скок, Т. Ю. Сурнина и др.).

Анализ сложившейся системы повышения квалификации преподавателей вузов позволяет выделить ряд существенных проблем.

Деятельностные основы профессионализма, сложившиеся в традиционной знаниевой модели профессионального образования, при переходе на компетентностную модель уже не всегда могут обеспечить успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Во-первых, не в полной мере реализуется принцип непрерывности образования преподавателя вуза, повышение квалификации носит эпизодический характер.

Во-вторых, программы повышения квалификации составляются в отрыве от реальных образовательных потребностей преподавателей и носят групповой, неперсонифицированный характер.

В-третьих, как отмечает Л. В. Верзунова, сохраняется субъект-объектный характер отношений, организация курсовой подготовки для преподавателей вузов строится без учета принципов андрагогики, где взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения [1].

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в настоящее время основная нагрузка в решении проблемы по подготовке преподавателей неизбежно ложится на внутривузовские и внутрикафедральные формы работы [2], а также на активную деятельность самих преподавателей по профессиональному самосовершенствованию.

Отправной точкой для определения подходов и принципов построения системы совершенствования профессиональной компетенции преподавателя высшей профессиональной школы должно стать концептуальное переосмысление самого понятия «профессиональная компетенция преподавателя вуза».

Профессиональную компетенцию преподавателя высшей профессиональной школы мы понимаем как сложное личностно-профессиональное образование, определяющее своеобразие его личности не только как преподавателя-предметника, но и как воспитателя и практического психолога, обеспечивающего психологическое сопровождение студентов в процессе становления в вузовский период профессиональной компетенции будущих специалистов с высшим образованием.

В основе лежит концептуальное теоретическое осмысление педагогом своих профессиональных возможностей, особенностей студенческой группы, перспектив развития профессиональной компетенции в период обучения в вузе, а также своеобразие социума. Такое профессиональное осознание определяет профессиональную гибкость преподавателя в построении педагогических технологий, позволяющих реализовать главную цель — создание условий для развития профессиональной личности будущего специалиста [3].

Научно-методический семинар — особая среда общения преподавателей многопредметной кафедры. Можно выделить следующие этапы работы научно-методического семинара.

✓ Изучение потребности в психологическом осмыслении содержания предметного преподавания у отдельных преподавателей.

Отправным моментом на этом этапе является изучение актуального уровня развития всех компонентов профессиональной компетенции преподавателей (мотивационного, когнитивного, деятельностного).

Разработанная и апробированная нами диагностическая система [4] может быть использована не только для оперативного внешнего мониторинга, но и для самодиагностики, позволяя осознать показатели и критерии развития компонентов профессиональной компетенции современного вузовского преподавателя, специфику их развития и проявления у себя.

Кроме этого данная диагностическая система позволяет оценить мотивационные, технологичные, результативные характеристики своей профессиональной деятельности в образовательном пространстве, заданной новой парадигмой высшего профессионального образования; определить «проблемные» зоны своей профессиональной деятельности. Это приводит к определению направлений индивидуальной траектории профессионального самосовершенствования, к появлению потребности по-новому осмыслить содержание своей предметной дисциплины, ее роль в системе общего профессионального развития студентов.

✓ Отбор психологического и дидактического содержания в соответствии с актуальными потребностями преподавателей.

Как показали наши исследования (на основе анкетирования и опроса), наиболее востребованными оказались следующие содержательные единицы:

— понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция»;

— компетентностная модель специалиста с высшим педагогическим образованием, уточненная по профилям подготовки;

— декомпозиция отдельных компетенций, входящих в компетентностную модель современного специалиста в сфере образования;

— специфика формирования компетенций в отличие от формирования знаний, умений, навыков;

Отправным моментом на этом этапе является изучение актуального уровня развития всех компонентов профессиональной компетенции преподавателей (мотивационного, когнитивного, деятельностного).

— диагностические признаки уровня развития всех компонентов формируемых компетенций (профессионально-деятельностных и профессионально-личностных);

— развивающие и диагностические возможности предметного содержания своей дисциплины, ее роль в общей системе профессиональной подготовки студентов;

— создание измерительных материалов для контроля и оценки развития профессиональных компетенций у студентов в процессе освоения предметного содержания;

— принципы построения рабочих программ и учебно-методических комплексов учебных дисциплин в соответствии с новыми ФГОС;

— активные и интерактивные методы обучения в вузе;

— организация и руководство самостоятельной учебно-исследовательской работой студентов и др.

✓ Серия занятий по усвоению актуального психологического и дидактического содержания.

Несмотря на то что данный этап был направлен на овладение актуальным знанием на информативном уровне, он предполагал активную вовлеченность преподавателей в работу на всех занятиях. С этой целью преподавателям предлагалось участвовать в определении тематики занятий, их содержательного наполнения в соответствии со своими образовательными и профессиональными потребностя-

ми. Для каждого занятия определялась группа основных докладчиков с направлением собственных профессиональных интересов и исследовательской деятельности.

✓ Серия занятий по формулированию новых развивающих целей преподавания в соответствии с осмыслением модели специалиста, места и роли своей предметной дисциплины в его подготовке.

На данном этапе система работы выстраивалась следующим образом.

— Целью первого занятия была выработка единых требований к итоговому уровню подготовки студента — будущего специалиста в области образования. Обсуждение модели профессиональной компетенции будущего специалиста в соответствии с профилем подготовки и составление матрицы компетенций.

— Коллектив многопредметной кафедры распределяет компетенции, представленные в матрице, по предметным дисциплинам в соответствии с возможностями их формирования. Предметное содержание переосмысливается с точки зрения его вклада в личностное и профессиональное развитие студентов в период обучения в вузе.

— Преподаватели, участвующие в формировании одних и тех же компетенций или компетенций, тесно связанных между собой, определяют необходимый уровень их освоения в рамках изучения конкретных предметных дисциплин, обеспечивающий успешность последующих этапов их организации. Это гарантирует преемственность развития профессиональных компетенций студентов при изучении разного предметного содержания и целостность образовательного процесса, необходимого для реализации компетентностного подхода.

Работа над интегрированными курсами является одним из наиболее сложных уровней внутрикафедрального профессионального взаимодействия преподавателей.

— Преподаватели вырабатывают единые требования к отбору содержания, методов, видов и форм самостоятельной работы студентов. Вырабатывается общая тактика формирования компетенций на междисциплинарном уровне.

— На последующем этапе преподаватель, осознавая место своей дисциплины в формировании общих и профессиональных компетенций, самостоятельно отбирает и конструирует содержание, методы обучения, планирует виды и формы самостоятельной работы студентов. Исходными моментами планирования являются целостное представление о преподаваемом курсе, о его специфике и вкладе в формирование определенных компетенций, понимание базового уровня сформированности компетенций на предшествующих занятиях данного курса или в рамках предшествующих дисциплин, а также представления о специфике контингента студентов и собственных профессиональных возможностях.

— Заключительный этап снова предполагает групповую работу преподавателей с целью анализа полноты, системности, преемственности по формированию компетенций, входящих в компетентностную модель специалиста. Проводится необходимая корректировка рабочих программ.

✓ Создание системы интегрированных курсов на основе профессионального взаимодействия преподавателей-разнопредметников.

Работа над интегрированными курсами является одним из наиболее сложных уровней внутрикафедрального профессионального взаимодействия преподавателей. Общение на интегративном уровне предполагает принятие единой цели без ущерба для собственной личности; переосмысление предметного содержания с точки зрения научной и профессиональной ценности; овладение новыми принципами структурирования учебного содержания на высоком уровне обобщения и диалогическими формами общения и преподавания; освоение новой позиции, требующей

высокого уровня развития профессиональной гибкости [5].

✓ Система открытых занятий обучающего типа.

Целями данного этапа деятельности методического семинара являются согласование профессиональных действий преподавателей на процессуальном уровне и обмен современными технологическими решениями.

Перед открытым занятием на заседании семинара представляется целесообразным предложить преподавателю озвучить основные, необходимые для понимания специфики его деятельности, аспекты: базовый уровень подготовки и специфику студенческой группы, основные цели занятия (развивающие, дидактические, диагностические), особенности подбора предметного содержания, планируемые формы, виды деятельности студентов и предполагаемые результаты. Такая предварительная работа позволяет остальным преподавателям быть вовлеченными в профессиональную «кухню» своего коллеги, способствует более глубокому, содержательному и многоаспектному анализу учебного занятия.

Затем преподаватель осуществляет самоанализ проведенного занятия, отмечая наиболее удачные моменты и то, что по каким-то причинам не удалось сделать. Целью анализа является определение преподавателем перспектив дальнейшего развития группы, а также направлений совершенствования собственной профессиональной компетенции.

✓ Система открытых занятий в процессе преподавания разных типов интегрированных курсов (психолого-дидактических и психолого-методических).

Преподавание интегрированных курсов требует от преподавателей многоаспектного, многомерного профессионального мышления, которое, как удалось установить, возникает только в условиях постоянного внутрикафедрального межпредметного научного общения.

Предварительная работа позволяет остальным преподавателям быть вовлеченными в профессиональную «кухню» своего коллеги, способствует более глубокому, содержательному и многоаспектному анализу учебного занятия.

✓ Создание учебно-методических пособий, соответствующих новой парадигме высшего профессионального образования, кандидатских и докторских диссертаций.

Таким образом, в проведенном нами исследовании было установлено, что деятельность научно-методического семинара многопредметной выпускающей кафедры играет решающую роль в системе внутривузовского повышения квалификации преподавателей и является важнейшей профессиональной средой, способствующей совершенствованию профессиональной компетенции современного преподавателя высшей профессиональной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верзунова, Л. В.* Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации / Л. В. Верзунова, Н. В. Кирий // Образование и общество. — 2010. — № 1. — С. 28—31.

2. *Володько, Н. В.* Интегративная деятельность психолого-педагогической кафедры вуза / Н. В. Володько, Т. М. Сорокина // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2009. — № 4 (39). — С. 67—69.

3. *Гуцу, Е. Г.* Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу // Высшее образование в России. — 2012. — № 7. — С. 107—112.

4. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы : метод. пособие для преподавателей вузов / авт.-сост. Е. Г. Гуцу. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2011.

5. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2002.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

Э. К. САМЕРХАНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор, декан факультета дизайна
и информационных технологий НГПУ им. К. Минина
elsamer@rambler.ru

В данной статье рассматриваются подходы к совершенствованию системы дополнительного педагогического образования в условиях модернизации высшего профессионального образования.

In this article some approaches to the improvement of a system of the additional pedagogical education in terms of higher education modernization are considered.

Ключевые слова: *дополнительное педагогическое образование, непрерывность образования, непрерывное профессиональное развитие педагогов*

Key words: *additional pedagogical education, education continuity, continuous professional development of teachers*

Одной из главных проблем современного педагогического образования является проблема непрерывной профессиональной подготовки педагогических работников, обусловленная комплексом задач модернизации системы высшего профессионального образования. В соответствии с «Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы» [4] стратегической целью в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В связи с этим становится актуальной задача «модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров…; приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышения доступности качественных образовательных услуг».

Совершенствование системы повышения квалификации работников учебного заведения должно решаться на основе принципиально новых подходов к организации дополнительного профессионального образования педагогов высшей школы, необходимость которых сегодня становится очевидной.

В современной педагогике в качестве основных положений повышения педагогической квалификации выдвигаются следующие:

✓ реализация многоуровневого, разнопрофильного, вариативного повышения квалификации; интегративность (взаимопрони-

кающая проблемная, методологическая, терминологическая связь в содержании курсов) и индивидуальность (персонификация учебного материала);

✓ системный, личностно ориентированный, деятельностный подходы к обучению;

✓ проблемность, развитие творческого профессионально-педагогического мышления слушателей и умений их самореализации в деятельности;

✓ диалогичность и организация деятельности в процессе обучения на основе гуманистической психологии и человекоцентристского подхода в обучении.

Учебно-тематические планы и образовательные программы повышения квалификации, организуемой на основе данных положений, как правило, строятся по блочно-модульному принципу, что отвечает специфике повышения квалификации как разновидности образования, отличающейся краткосрочностью, мобильностью и четкой ориентированностью на определенную проблему (тему). Блочно-модульный принцип позволяет вариативно и гибко осуществлять отбор содержания обучения в зависимости от целей повышения квалификации, потребностей слушателей, уровня их подготовленности и индивидуальных особенностей.

Содержание повышения квалификации педагогической направленности должно включать такие составляющие, как развитие креативно-аналитического мышления с аксиологической направленностью, формирование потребностей и развитие способностей самообразования, развитие эмоциональной устойчивости, профессиональной компетентности, общей эрудиции, укрепление гражданской позиции и т. д.

Однако, как показывает анализ практики, сегодня в учреждениях, осуществляющих повышение квалификации педагогических кадров, в том числе преподавателей вузов, обучение слушателей, как правило, строится по традиционной модели и носит преимущественно просветительско-предметный характер. Попытки ввести в учебный процесс отдельные новшества — деловые, ролевые игры, другие активные методы обучения — только «латают» систему, но не меняют ее качественно. В результате повышение квалификации не дает ничего принципиально нового для практической деятельности слушателей и развития их профессиональных способностей. А главное — такое обучение не формирует устойчивую профессиональную позицию педагогических работников, расшатывает их профессиональное мировоззрение и не позволяет выстроить системное управление обучением.

Блочно-модульный принцип позволяет вариативно и гибко осуществлять отбор содержания обучения в зависимости от целей повышения квалификации, потребностей слушателей, уровня их подготовленности и индивидуальных особенностей.

Разные исследователи предлагают различные пути выхода из данной ситуации, выделяя такие аспекты профессионального развития специалистов, которые могут стать опорой при разработке содержания и форм дополнительного профессионального образования, отвечающих современным требованиям.

Так, по мнению А. М. Митиной [7], одна из главных целей современного дополнительного образования состоит в развитии у обучающихся заинтересованности и потребности в самоизменении. Превращение специалиста в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обусловливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей профессиональной деятельности, ее изменению и развитию.

В модели профессионального развития управленческих кадров инновационного типа, разработанной Д. А. Белухиным, субъект характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики (включая его политический, идеологический и социально-психологический контекст), увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать

хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, сознавать противоречия профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов [1, с. 116—117].

В. И. Кондрух подчеркивает важность готовности специалиста к выбору. Условием успешности включения ситуаций выбора, по его мнению, является мера свободы человека, которая определяется сформированностью у него качеств субъекта профессиональной деятельности; в условиях свободы выбора и процессе принятия решения происходит объективация установок и ценностей личности, что открывает дополнительные возможности для профессиональной подготовки. Но эти процессы не лишены противоречий в практике реализации свободы выбора между:

✓ позицией человека, определяющей необходимую свободу выбора в деятельности, и той степенью свободы, которая возможна на данном этапе развития общества;

✓ свободой, которую получает субъект, и его готовностью и умением воспользоваться этой свободой для успешного осуществления деятельности и саморазвития;

✓ стремлением субъекта строить отношения с партнерами на основе свободного выбора и его умениями направить свободу выбора на успешное осуществление деятельности [3, с. 94—97].

Личностный аспект обучения в рамках дополнительного профессионального образования приобретает особое значение, поскольку обучающиеся, как правило, являются взрослыми людьми, специалистами, уже имеющими определенный, нередко достаточно высокий, профессиональный и личностный статус, опыт практической работы.

В целом, подчеркивает И. П. Кузьмин [5], процесс повышения квалификации для каждого слушателя должен быть индивидуален, предельно мотивирован и отличаться самостоятельностью. В этом случае процесс обучения управляем через точное задание целей, установление исходного уровня знаний, построение и предъявление индивидуальных, мотивированных обучающих программ, предполагающих дифференциацию знаний и их коррекцию, обеспечение системной обратной связи, установление конечного уровня знаний, определение эффективности процесса обучения как достижения уровня, заданного целью обучения. Слушатель же при этом фактически становится в позицию самообучения. Он выступает для себя и как объект самоуправления (исполнитель), и как объект управления (контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия. Такое самоуправление Ю. Н. Кулюткин [6] называет рефлексивным.

По мнению В. А. Федорова, объективной характеристикой дополнительного профессионального образования педагогов также является вариативность, так как даже при унификации учебных планов, программ, норм в образовательный процесс включены его субъекты (обучающие и обучающиеся), чьи индивидуальности принципиально не устранены из системы повышения квалификации [8, с. 119].

Личностный аспект обучения в рамках дополнительного профессионального образования приобретает особое значение, поскольку обучающиеся, как правило, являются взрослыми людьми, специалистами, уже имеющими определенный, нередко достаточно высокий, профессиональный и личностный статус, опыт практической работы. Поэтому при выборе форм и методов обучения необходимо учитывать особенности взрослых обучающихся.

С этой точки зрения важно учитывать и тот факт, что личностное развитие человека в различные периоды жизненной и тем более трудовой активности характеризуется своеобразием. В частности, важной особенностью психического развития взрослого человека является возможность возникновения кризисных явлений, связанных с замедлением или даже регрессией в развитии. Существенную роль в этом процессе играют уровень притяза-

ний личности и степень адекватности самооценки, которые становятся важными факторами развития и обучения человека.

Активная позиция личности взрослого человека определяет не только его общее отношение к обучению, потребности и запросы, но и сам процесс учения, усвоения знаний. Главное, что характеризует особенности усвоения знаний взрослыми людьми, — это наличие у них жизненного опыта. Взаимосвязь теоретических знаний, усваиваемых взрослыми, с их жизненным опытом, с одной стороны, содействует повышению качества усвоения теории, а с другой — ведет к расширению личного опыта.

Из практики обучения взрослых известна и другая сторона влияния опыта взрослого человека на усвоение им знаний — влияние так называемых стереотипов, сложившихся в жизненном опыте. Последние носят житейский, эмпирический характер, и в процессе обучения их приходится переделывать, чтобы сформировать новые — научные — понятия и способы действия. Однако исследования показывают, что процесс стереотипизации проявляется по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей, а также характера деятельности взрослого человека.

Инновационная модель обучения, созданная на новых методологических основаниях, в соответствии с современными идеологическими, экономическими потребностями общества, психолого-педагогическими основами деятельности каждого педагога и всего коллектива образовательного учреждения становится содержанием и формой обучения слушателей. Целью же такого обучения становится непрерывное профессиональное развитие педагогов.

По определению В. Н. Кеспикова, непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров — это особая конструктивная образовательная деятельность, преобразующая процессы профессионального становления в процессы профессионального развития, основанные на потребности самоактуализации, самопроектирования, самоосуществления личности.

Непрерывное профессиональное развитие педагога направлено, в конечном счете, на его профессиональное саморазвитие, которое, в свою очередь, представляет собой процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающий присвоение индивидуальных способов самоутверждения и самовыражения в профессиональной среде через профессиональный педагогический труд, в частности — через индивидуальный исследовательский стиль педагогической деятельности, на основе личностно ориентированной методологической культуры педагога, профессионального сознания и рефлексивного профессионального мышления. Профессиональное саморазвитие реализуется как основное средство развития индивидуальности специалиста [2, с. 160].

Из практики обучения взрослых известна и другая сторона влияния опыта взрослого человека на усвоение им знаний, а именно — влияние так называемых стереотипов, сложившихся в жизненном опыте.

Данный подход позволяет снять следующие принципиальные недостатки традиционной системы повышения квалификации:

✓ отсутствие системности и непрерывности обучения;

✓ недооценку ведущей роли субъекта обучения;

✓ отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата.

Таким образом, главной целью системы повышения квалификации становится качественное изменение педагогической деятельности, которое повлечет реальную эффективную деятельность на местах образовательного процесса. И именно это должно стать конечным результатом и критерием оценки качества дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белухин, Д. А.* Основы личностно ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. — 304 с.

2. *Кеспиков, В. Н.* Управление исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения : монография / В. Н. Кеспиков. — Челябинск, 2003. — 330 с.

3. *Кондрух, В. И.* Теоретические основы построения системы исследовательской подготовки преподавателя колледжа : монография / В. И. Кондрух. — Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2000. — 256 с.

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы / утверждена распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р.

5. *Кузьмин, И. П.* Интегративно-дифференцированное содержание дополнительного профессионально-педагогического образования / И. П. Кузьмин // Образование и наука : Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. — 1999. — № 2. — С. 130—141.

6. *Кулюткин, Ю. Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 12—19.

7. *Митина, А. М.* Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : дис. … докт. пед. наук / А. М. Митина. — Волгоград, 2005. — 303 с.

8. *Федоров, В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика : монография / В. А. Федоров. — Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 2001. — 336 с.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

О. В. СУРОДИНА,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования,
педагог-психолог ППМС-центра «Росток»
surodina.olga@yandex.ru

Статья посвящена проблеме развития человековедческой компетентности педагогов в постдипломный период образования. Раскрывается одно из перспективных и актуальных направлений ее решения — развитие человековедческой компетентности учителя посредством обучающих деловых игр в системе повышения квалификации, что способствует совершенствованию профессионального мышления педагогов и эффективности педагогической деятельности.

The article is devoted to the problem of development man's knowledge'scompetence of teachers in afterwards graduation the period of education. Reveals one of the most pro-

mising and topical directions of its decision — development of man's knowledge's competence of teachers through training business games in the continuing education system that contributes to the improvement of professional thinking of teachers and the effectiveness of pedagogical activity.

Ключевые слова: *человековедческая компетентность учителя, деловая игра, активные методы обучения*

Key words: *man's knowledge's competence of teachers, the business game, the active methods of training*

В условиях, когда школа рассматривает образование ребенка «как его полноценную жизнь» (Б. Г. Корнетов), стремится быть открытой окружающему ее социуму, учитывать стихию социализации, придавать образованию деятельностный, практико-ориентированный характер, поддерживать активность учащихся и всесторонне развивать их личность, остро встает вопрос о подготовке и переподготовке учителей, способных к реализации открытого образования и обладающих необходимыми компетенциями для работы в условиях открытой школы [6, с. 41].

В связи с этим сохраняет свою актуальность вопрос о развитии профессиональной компетентности педагога в постдипломный период образования. Значительный вклад в изучение данного вопроса внесли С. И. Архангельский, Л. П. Буева, А. А. Вербицкий, Ю. М. Громыко, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, Е. Н. Шиянов и др.

Профессионально-педагогическая компетентность учителя исследовалась Ю. В. Варданяном, К. В. Вербовой, Л. К. Гребенкиной, Г. А. Ковалевым, М. И. Лукьяновой, Н. Е. Мажар, Б. А. Сосновским и др. Однако процесс формирования профессионально-педагогической компетентности учителя анализируется в основном с позиций социально-психологического и деятельностного подходов. Недостаточно реализованными в названных педагогических исследованиях остаются идеи антропологического подхода, указывающего на необходимость развития человековедческой компетентности педагога.

Впервые в научный оборот понятие «человековедческая компетентность» было введено В. М. Шепелем в 1992 году в монографии «Управленческая гуманитарология». Затем данное понятие было адаптировано к педагогической деятельности.

Недостаточно реализованными в названных педагогических исследованиях остаются идеи антропологического подхода, указывающего на необходимость развития человековедческой компетентности педагога.

Человековедческая компетентность — это система философских, антропологических, этических, психологических, педагогических, конфликтологических, ортобиотических, имиджелогических и других знаний, которые составляют профессиональный компендиум (сжатое, суммарное изложение основных положений какой-либо науки) педагога как ваятеля молодой личности [7, с. 6].

Человековедческая компетентность обеспечивает взаимодействие педагога с учащимися с опорой на фундаментальную научную базу, позволяет организовать образовательный процесс на уровне высоких гуманитарных технологий, раскрывать личностный потенциал школьников, развивать умение совершенствовать как свои, так и их личностно-деловые качества. Вот почему человековедческая компетентность является основой, системообразующим компонентом в структуре профессиональной компетентности современного педагога.

Учитель, обладающий хорошо разви-

той человековедческой компетентностью, интегрирует знание о человеке из разных наук и успешно внедряет их в педагогическую практику в рамках своей повседневной деятельности (в учебно-воспитательный процесс). Именно на фундаменте целостного, системного знания о человеке формируются эффективные педагогические теории, практически-действенные концепции, современные обучающие технологии, в фокусе которых — растущий, развивающийся индивид, человеческая личность.

В. М. Шепель, трактует понятие человековедческой компетентности как человековедческую образованность и человековедческую технологичность.

Человековедческая образованность — это система антропологических знаний, осознанных и ставших словесно-образной базой его менталитетной деятельности. Человековедческая образованность является важным условием самопроявления интеллектуально-творческого потенциала педагога [7].

Человековедческая технологичность — это совокупность умений, благодаря которым имеющиеся и получаемые знания опредмечиваются в его практических действиях. Например, в виде сбора информации, аналитической деятельности при организации учебно-воспитательного процесса, эффективного педагогического общения, волевых и душевных умений, которые выражаются в четкой организации труда, продуктивном использовании рабочего времени, стрессоустойчивости и постоянном оптимизме.

В. М. Шепель трактует понятие человековедческой компетентности как человековедческую образованность и человековедческую технологичность.

Высокий уровень развития человековедческой компетентности позволит учителям эффективно строить педагогический процесс, способствовать гармоничному развитию личности, формировать ключевые компетентности, необходимые для успешной социализации учащихся в современном обществе.

Понимание актуальности и значимости данной темы привело нас к мысли о необходимости развития человековедческой компетентности педагога в постдипломный период образования, которое может осуществляться как в системе дополнительного профессионального образования, так и в условиях образовательных учреждений при организации соответствующей методической работы.

Еще одним актуальным вопросом является то, каким образом развивать человековедческую компетентность педагогов в процессе педагогической деятельности. На успех повышения человековедческой компетентности педагога в постдипломный период образования существенно влияет выбор методов.

Весьма важную роль в этом играют методы активного обучения, которые способствуют активизации и достижению устойчивости мыследеятельности педагогов, актуализации их субъектной позиции; формированию навыков самостоятельного, творческого поиска решений в условиях игрового имитационного моделирования; повышению мотивации и эмоциональности педагогов. При этом осуществляется поддержка перманентных взаимных коммуникаций обучаемых и преподавателей с целью развития рефлексивных способностей, активное предъявление и использование личностных знаний и умений педагогов.

Исследуя различные методы подготовки кадров, С. Д. Неверкович характеризует основание для выделения «деловых игр» среди других активных методов. «Известно, — пишет С. Д. Неверкович, — что в существующих деловых играх имитируется определенная реальная коллективная деятельность людей и через ее осуществление происходит их обучение» [5].

Развитие человековедческой компетентности педагога в деловой игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компетентных предметных действий и социальных отношений кол-

лектива. Мотивация, интерес и эмоциональное состояние участников деловой игры обусловливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале или моделировании педагогической ситуации, разрешая которую, педагоги анализируют эффективность выбранных вариантов построения взаимодействия, общения с обучающимися и воспитанниками; осознают свои возможности, профессиональные ограничения (проблемы) и последствия педагогического воздействия.

Отличие деловой игры от традиционных методов обучения, ее обучающие возможности заключаются и в том, что на материале заданных производственных и порождаемых учебных ситуаций воссоздаются элементы профессиональной деятельности и профессионального мышления, которые способствуют развитию человековедческой компетентности педагогов. Игровая форма обеспечивает личностное включение участников в процесс овладения предметным содержанием профессиональной деятельности, обмен личным педагогическим опытом по взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса и совершенствование профессионального мышления участников деловой игры, что расширяет их человековедческую образованность и развивает человековедческую технологичность.

Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты обучающей деловой игры формируют у педагога исследовательское и творческое отношение к действительности [5]. Это означает, что, создавая в той или иной игре условия для развития человековедческой компетентности и, тем самым, установку на анализ собственных способов действий и их организацию, педагог практически формирует новое содержание деятельности, направленное на актуализацию основных компонентов человековедческой компетентности педагогов, таких как:

✓ когнитивный (теоретические и практические человековедческие знания, обеспечивающие возможность осуществления эффективной педагогической деятельности в педагогическом процессе при взаимодействии с учащимся или группой учеников в режиме реального времени);

✓ аутопсихологический (позитивное восприятие себя как личности и профессионала, знания о достоинствах и недостатках своей деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах);

Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты обучающей деловой игры формируют у педагога исследовательское и творческое отношение к действительности.

✓ рефлексивно-оценочный (способность педагога к анализу, обобщению, осмыслению педагогической деятельности и опыта работы с людьми, к оценке ее с позиций эффективности, настрой педагога на постоянную «обратную связь», на оценку результативности и целесообразности предпринимаемых им педагогических воздействий, способов решения педагогических задач и социально-психологических ситуаций);

✓ эмоционально-регулятивный (умение понимать свои эмоции и регулировать собственное эмоциональное состояние в процессе педагогической деятельности, умение гасить отрицательные эмоции, противостоять стрессу и эмоциональному выгоранию, с оптимизмом воспринимать любую педагогическую ситуацию и развивать навыки позитивного педагогического мышления);

✓ коммуникативно-деятельностный (способность строить эффективное педагогическое и деловое общение со всеми участниками образовательного процесса, регулировать конфликты, находить «общий язык» в процессе образовательного взаимодействия).

Говоря о результатах использования деловых игр на этапе постдипломного образования, мы соглашаемся с А. А. Вербицким [3] в том, что в игровом простран-

стве переплетаются различные виды мотивации: индивидуальная и коллективная, результативная и процессуальная, профессиональная и личностная, что в большей степени способствует развитию личности педагогов, их профессиональной компетентности в целом и человековедческой компетентности в частности.

В ходе использования деловых игр мы убедились в отмеченных А. А. Вербицким [3] преимуществах этого метода, заключающихся в сочетании опыта и знаний, которые позволяют педагогу яснее и глубже понять целостность процесса профессиональной деятельности; кроме того, деловая игра активирует творческие способности личности; мобилизует резервы умственной деятельности, так как, с одной стороны, усиливает познавательно-оценочное восприятие информации, а с другой — восполняет пробелы в имеющейся информации за счет комплексного ви́дения микропроблем, и возникающих, и создаваемых в процессе игры. В этом случае мышление становится ретроспективным и прогностическим. В играх, предметом которых является моделирование социально-психологических и психологических отношений, формируются способности к социально-психологической ориентировке в профессиональной деятельности; в игре завязываются такие взаимоотношения, которые самоорганизуют деловое сотрудничество, настраивают играющих на совместное разрешение возникающих в ходе игры проблем.

В системе повышения квалификации Ульяновского ИПКПРО нами применяются деловые игры трех вариантов.

В системе повышения квалификации Ульяновского ИПКПРО нами применяются деловые игры трех вариантов:

✓ установочная (на первом занятии до начала лекций);

✓ итоговая (после цикла лекций);

✓ модульная (во время занятий по определенной тематике) — после изучения определенного модуля модульной программы повышения квалификации или через определенный период обучения.

В первом случае игра опирается на профессиональный опыт педагогов и позволяет обнаружить пробелы в человековедческой образованности, которые будут восполняться на последующих занятиях в рамках курсов повышения квалификации.

Во втором случае игра опирается и на знания, полученные на лекционных и практических занятиях. Эти знания не только закрепятся в игре, но и приобретут новую форму «существования», поскольку войдут в структуру опыта познавательной и профессиональной деятельности (через имитацию профессиональной деятельности). В третьем случае деловая игра обеспечивает динамику развития человековедческой компетентности педагогов за счет практического освоения человековедческих технологий, таких как:

✓ имиджелогия — технология личного обаяния (создание личного привлекательного для учащихся, коллег и родителей образа);

✓ ортобиотика — технология самосбережения здоровья (профилактика эмоционального выгорания, сохранение эффективного профессионально-педагогического долголетия);

✓ конфликтология — технология предупреждения и успешного разрешения конфликтов в педагогической практике;

✓ технология индивидуальной работы с личностью — оказание адресной психолого-педагогической помощи учащимся, родителям в вопросах обучения и воспитания;

✓ осуществление поддержки в кризисных жизненных ситуациях;

✓ технология формирования коллектива;

✓ технология стимулирования делового честолюбия.

Ульяновские педагоги — участники деловых игр отмечают, что в «мнимых» игровых условиях разворачивается деятель-

ность, которая позволяет почувствовать значимость и ценность не только своего «я» (через конструктивную идею, критику), но и другого человека (субъекта взаимодействия). Кроме того, игровые условия формируют у педагогов профессиональную логику, учат педагогов системно и прагматично мыслить, ориентируют на соблюдение антропологического подхода к личности обучающихся, что особо значимо для эффективной педагогической деятельности и развития человековедческой компетентности педагога.

В заключение следует отметить, что применение деловой игры как средства развития человековедческой компетентности позволяет учителям научиться комплексному системному анализу педагогических ситуаций, вычленению проблемы, переводу ее в профессиональную задачу, поиску способов и средств ее решения, принятию решения в реальной педагогической ситуации, проявлению инициативы и творческого отношения к своим профессиональным обязанностям.

В условиях деловой игры реализуется система субъект-субъектных отношений, которые выступают условием формирования и развития мышления педагога, эмоциональных процессов, нравственно-этических качеств участников, а в целом — человековедческой компетентности.

Таким образом, деловая игра обеспечивает интенсивное развитие каждого участника игрового действия, обогащение его новыми знаниями, умениями, навыками, технологиями в контексте развития человековедческой компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Г. А.* Деловые игры: теория и организация / И. Г. Абрамова, В. А. Степанович. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999.

2. *Баныкина, С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е. И. Степанова. — М. : УРСС, 2001. — С. 373—394.

3. *Вербицкий, А. А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. — М. : Логос, 2011. — 288 с.

4. *Мищенко, Е. А.* Культурно-антропологическая концепция педагогического процесса П. Ф. Каптерева : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Мищенко. — М., 2001.

5. *Неверкович, С. Д.* Методы и средства активизации познавательной деятельности (деловые игры, учебно-познавательные задачи) / С. Д. Неверкович, И. С. Дятловская. — М., 1988.

6. *Николина, В. В.* Подготовка будущих учителей к работе в открытой школе / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2011. — № 1. — С. 39—43.

7. Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования / под ред. С. В. Баныкиной. — М. : ЛИБРОКОМ, 2009. — 168 с.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Изучение универсальных учебных действий младших школьников: Метод. рекомендации для педагогов-психологов, учителей нач. классов, зам. директоров общеобр. школ по нач. образ. / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева (отв. ред.), В. Ю. Еремина, Н. А. Еременко, О. В. Шилова. 186 с.

В книге представлены теоретические и практические материалы по изучению универсальных учебных действий младших школьников. Рекомендуемые методики позволяют осуществлять мониторинг формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД учащихся, необходимых для успешного обучения в школе в соответствии с ФГОС НОО.

ВОЗМОЖНОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. В. ТУЛУПОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, руководитель проектно-сетевого Центра образования специалистов учреждений НИРО
oksana-nnov@yandex.ru

А. В. ШАРИНА,
заместитель директора по учебной работе Арзамасского коммерческо-технического техникума
sharina_10@mail.ru

На основе сравнительно-сопоставительного анализа форм повышения квалификации работников производственных организаций и специалистов системы профессионального образования в статье раскрываются возможности корпоративной модели повышения квалификации в развитии кадрового потенциала профессиональной образовательной организации как ключевой составляющей ее общего человеческого потенциала.

The article reveals the possibilities of corporate model in the system of the vocational training as a key component of its general human potential

Ключевые слова: *человеческий потенциал, кадровый потенциал, профессиональная образовательная организация, корпоративная модель повышения квалификации*

Key words: *human potential, personnel potential, the professional educational organisation, corporate model of the vocational training*

Важнейшей частью национального богатства многих стран современного мира является человеческий потенциал. В это понятие вкладывается умение ставить сложные, ориентированные на дальнюю перспективу цели и задачи, самостоятельность в принятии решений, наличие устойчивых интересов и целей, готовность к современным формам мобильности, способность проектного отношения к собственной жизни.

Переход России к рыночной экономике поставил вопрос о необходимости создания эффективных систем, обеспечивающих высокое качество человеческих ресурсов, особенность которых состоит в следующем:

✓ во-первых, чем больше люди включены в профессиональную деятельность, тем больше у них накапливается жизненного и профессионального опыта, тем меньше времени им требуется для качественного решения профессиональных задач, тем большую ценность они представляют для организаций;

✓ во-вторых, это сложнейший объект социального управления;

✓ в-третьих, профессионализация видов деятельности требует большой капиталоемкости для становления профессионалов;

✓ в-четвертых, высокая эффективность деятельности профессионалов в организации достигается путем рационального управления их возможностями.

Все перечисленное в полной мере относится и к человеческому потенциалу профессиональных образовательных организаций, модернизация которого призвана обеспечить «формирование национальной квалификационной структуры с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики»[1].

Обновление кадрового состава рассматривается как ключевое условие «укрепления потенциала системы профессионального образования и ее инвестиционной привлекательности»[2] и требует, в свою очередь, «системных изменений в организации методического сопровождения деятельности педагогических и руководящих кадров, основанных на формировании у педагогов новых знаний и умений»[3].

Переход России к рыночной экономике поставил вопрос о необходимости создания эффективных систем, обеспечивающих высокое качество человеческих ресурсов

Человеческий потенциал профессиональной образовательной организации можно определить следующим образом: это совокупность основополагающих компетенций, способностей и возможностей отдельных субъектов образовательного процесса или их общностей, уровень развития и реализации которых оказывает влияние на качество профессиональной подготовки и среднего профессионального образования [1].

Учитывая, что к человеческому потенциалу можно отнести и врожденные способности человека, и способности, сформированные социальной средой и обучением, и возможности, определяемые социально-экономическими и культурными условиями, складывающимися в обществе, предметом рассмотрения настоящей статьи выступает такой компонент человеческого потенциала профессиональной образовательной организации, как возможности ее педагогических работников, определяемые социально-экономическими условиями модернизации профессионального образования. Именно этот компонент человеческого потенциала професси-

[1] Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

[2] План мероприятий («Дорожная карта») «Изменения в сфере образования Нижегородской области»: Утв. распоряжением Правительства Нижегородской области от 28 февраля 2013 года № 429-р.

[3] Программа «Модернизация системы профессионального образования Нижегородской области» // URL: http://fickt.mgup.ru/2012/05/11/программа-«модернизация-системы-про-4/.

ональной образовательной организации подлежит воспроизводству через систему повышения квалификации.

Воспроизводство человеческого потенциала профессиональной образовательной организации основывается на следующих принципах управления этой сложной подсистемой организации.

✓ Принцип *долгосрочности* означает, что для достижения уровня развития человеческого потенциала профессиональной образовательной организации, соответствующего требованиям, предъявляемым к современному профессиональному образованию как двигателю системных изменений в современной экономике и обществе, необходим значительный период времени. Этот организационный ресурс накапливается годами и сам в значительной степени определяет свое развитие, при этом результаты влияния развития человеческого потенциала на эффективность функционирования организации также проявляются в течение длительного времени и в различных формах.

✓ Принцип *ситуативности* требует предварительной диагностики сложившихся конкретных условий в организации, применения различных исходных этапов управления развитием человеческого потенциала в зависимости от сложившейся ситуации. Результаты диагностики человеческого потенциала предопределяют подходы к его дальнейшему развитию.

Человеческий потенциал не поддается простому манипулированию, а способен развиваться лишь в условиях, способствующих формированию творческого начала.

✓ Принцип *отрицания* силового воздействия предполагает, что человеческий потенциал не поддается простому манипулированию, а способен развиваться лишь в условиях, способствующих формированию творческого начала.

✓ Принцип *комплексности оценки* предполагает, что оценка воздействия человеческого потенциала на деятельность социально-экономической системы должна учитывать не только прямое воздействие на эффективность организации, но и множество неявных направлений его влияния.

Основная проблема воспроизводства человеческого потенциала профессиональной образовательной организации заключается в том, что, с одной стороны, за счет создания специализированных ресурсных центров решается задача технологического перевооружения образовательного пространства профессиональных образовательных организаций, но, с другой стороны, это выдвигает новые требования к профессиональной компетентности педагогических работников — преподавателей учебных дисциплин и мастеров производственного обучения, связанные с недостаточным владением ими современными образовательно-производственными технологиями, что, в свою очередь, ведет к недостаточной конкурентоспособности выпускников профессиональных образовательных организаций и их востребованности на рынке труда.

В этих условиях необходимо обеспечить непрерывное, многоуровневое, четко организованное методическое сопровождение педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения, ответственных за реализацию практико-ориентированной составляющей основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), предполагающее выстраивание индивидуальной траектории их профессионального развития. Система развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций как важнейшей составляющей их общего человеческого потенциала призвана носить «опережающий» характер по отношению к востребованным профессиональным компетенциям, которые педагогические работники должны формировать в процессе профессиональной подготовки специалистов, способных работать в условиях высокотехнологичного производства.

Вслед за Ю. Г. Одеговым и П. В. Журавлевым мы предлагаем включить в структуру кадрового потенциала профессиональной образовательной организации:

✓ профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие профессиональную компетентность работников, отражающие уровень профессиональной квалификации и компетентности, владение эффективными профессиональными умениями и навыками, современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что в совокупности и обеспечивает продуктивность профессиональной деятельности (квалификационный потенциал);

✓ познавательные способности (образовательный потенциал или способность к непрерывному профессиональному развитию) [6].

Идеи партнерства, содействия и взаимодействия в обучении набирают силу в существующих сегодня формах повышения квалификации и переподготовки педагогических работников. Мощным источником и стимулом профессионального роста педагогов современной профессиональной школы является корпоративное обучение. При этом идея корпоративного обучения сегодня особенно эффективно реализуется, когда обучение происходит в рамках проблематики, необходимой образовательному учреждению для развития, в формате инновационной деятельности или опытно-экспериментальной работы, проведения исследований или реализации проектов. Непрерывная подготовка в корпоративном обучении, усвоение новой информации и инновационная и экспериментальная деятельность являются приоритетными областями постоянного воспроизводства человеческого потенциала образовательных организаций [7].

Особенность корпоративного обучения педагогических работников профессиональных образовательных организаций состоит, на наш взгляд, в том, что в нем интегрируются подходы к развитию кадрового потенциала производственных предприятий и подходы, применяемые в системе повышения квалификации специалистов профессионального образования. Данная особенность определяется тем, что в структуре профессиональной педагогической компетенции преподавателя учебных дисциплин и мастера производственного обучения в равной степени присутствуют профессиональные педагогические компетенции, такие как постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивация и организация учебной деятельности обучающихся, формирование и использование информационно-образовательной среды, разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений; определенный уровень мастерства в рабочей профессии или специальности среднего звена, характеризуемый владением современными производственными технологиями и средствами производства. При этом данная категория педагогических работников должна обладать способностью своевременного и полномасштабного реагирования на запросы производства в отношении уровня квалификации работников и передачи обучающимся соответствующих практических навыков работы в новой производственной среде.

Мощным источником и стимулом профессионального роста педагогов современной профессиональной школы является корпоративное обучение.

Именно корпоративная модель повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций, как живая динамическая система, способна обеспечивать наиболее быстрое и четкое реагирование профессионального образования как на любое инновационное изменение в производстве и производственных отношениях, так и на возникающие образовательные потребности и запросы социальных заказчиков.

Рассмотрим, в чем заключаются общие и специфические характеристики повышения квалификации работников производственных организаций и специалистов профессионального образования. В таблице 1 на с. 130 представлена характерис-

тика форм повышения квалификации работников производственных организаций: техническая учеба на производстве, курсы целевого назначения с отрывом и без отрыва от производства, стажировка, ротация, рабочие интеллектуальные группы. При этом мы постарались выделить как преимущества данных форм повышения квалификации с точки зрения их влияния на развитие производственной организации, так и недостатки с тем, чтобы определить возможности включения тех или иных форм в разрабатываемую нами корпоративную модель повышения квалификации педагогических работников профессиональной образовательной организации.

Таблица 1

Характеристика форм повышения квалификации работников производственных организаций

Формы повышения квалификации	Способы реализации	Преимущества	Недостатки
Техническая учеба на производстве	Анализ публикаций и научно-технической литературы Изучение отечественного и зарубежного опыты работы в конкретной технологической области	Оперативное рассмотрение технологических проблем производства	Не обеспечивает формирование собственного производственного опыта и требуемого уровня развития профессионального мастерства
Курсы целевого назначения без отрыва от производства	Изучение новых технологических процессов, новой техники, приспособлений и инструмента	Поддержание технических знаний и навыков на требуемом уровне Оперативное изучение производственно-технических вопросов и передового опыта в контексте реальных проблем конкретного производства	
Курсы целевого назначения с отрывом от производства	Изучение новых технологических процессов, новой техники, приспособлений и инструмента	Поддержание технических знаний на требуемом уровне	Довольно высокая стоимость обучения и отвлечение ключевых работников из производственного процесса Программы подготовки могут не соответствовать целям конкретного предприятия
Стажировка	Кратковременное выполнение новой для работника формы профессиональной деятельности	Активизация творческого потенциала сотрудников	Отвлечение ключевых работников от производственного процесса
Ротация	Перевод с одного места работы на другое, с одной должности в другую на определенный период	Повышение производственной мобильности работника за счет увеличения гибкости его труда	Необходимость адаптации к новой роли Высокие затраты для обучения перемещаемых работников
Рабочие интеллектуальные группы	Обсуждение рабочих ситуаций и возможностей ее улучшения во время регулярных встреч работников разных подразделений производственной организации	Формирование команды работников для создания новаций и решения задач стратегического уровня	

Анализ вышеприведенной таблицы позволяет сделать вывод о том, что обновление технических знаний и навыков работников производственных организаций на фоне непрерывно растущих потребностей технологического пространства в наибольшей степени обеспечивают курсы целевого назначения, рабочие интеллектуальные группы и стажировка.

Данные организационные формы направлены на профессиональное развитие кадров и формирование инновационной составляющей их профессиональной деятельности, что на фоне радикальной смены технологической основы производственных процессов обеспечивает непрерывность развития кадрового потенциала высокотехнологичного промышленного производства.

В свою очередь система повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций также представлена множеством форм, характеристика которых дана в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика форм повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций

Формы повышения квалификации	Способы реализации	Преимущества	Недостатки
Проблемные семинары, педагогические чтения, педагогические советы	Анализ публикаций, обобщение и распространение передового педагогического опыта	Оперативное знакомство с передовыми педагогическими технологиями и методами работы	Не учитывает специфику деятельности педагогического работника как реализатора ОПОП по определенной профессии или специальности
Курсы целевого назначения без отрыва от образовательного процесса	Дистанционная (заочная) форма обучения: дистанционные лекции, выполнение индивидуальных заданий, электронные семинары, вебинары, тренинги, мастер-классы, консультации в онлайн- и офлайн-режимах связи), электронный контроль	Оперативная обратная связь Практико-ориентированные индивидуальные задания	Недостаточная технологическая насыщенность программы обучения Невозможность получения опыта практической прикладной деятельности
Курсы целевого назначения с отрывом от образовательного процесса	Модульная (накопительная) система повышения квалификации	Модули могут осваиваться автономно, в произвольном порядке	Отвлечение педагогических работников из образовательного процесса
Стажировка	Ознакомление с новейшими достижениями научно-технического прогресса, современной техникой и технологиями	Совершенствование содержания учебных программ Интеграция образовательных программ с производством Расширение и углубление практических знаний, навыков и умений педагогов	Преобладающий метод познания — наблюдение за осуществлением производственных процессов и анализ нормативных документов

В каждой из представленных в таблице форм повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций есть и положительные стороны, и определенные недостатки. Задачам развития кадрового потенциала на современном этапе в наибольшей степени удовлетворяют курсы повышения квалификации педагогических кадров с отрывом от образовательного

процесса, проводимые в рамках модульной (накопительной) системы повышения квалификации, и стажировка.

Модульная программа повышения квалификации состоит из набора независимых модулей, которые могут осваиваться автономно, в произвольном порядке. При этом обучающемуся предоставлено право выбирать из числа возможных модулей те, которые для него наиболее необходимы. Таким образом, обеспечивается реализация индивидуальной траектории профессионального развития педагогического работника, поскольку фактически он осваивает индивидуальную образовательную программу, составленную в соответствии с его потребностями и интересами.

Стажировка относится к практико-ориентированным формам повышения квалификации работников производственных организаций и специалистов системы профессионального образования. Осуществляемая в условиях производственной организации стажировка представляет собой кратковременное (несколько дней или недель) выполнение новой для работника формы профессиональной деятельности (в новой должности, в новых условиях, в новом коллективе) в рамках собственной организации или за ее пределами, позволяет активизировать творческий потенциал сотрудников, обновляет систему подходов к развитию организационной системы, очерчивает перспективы карьерного и профессионального роста для работников предприятия.

Модульная программа повышения квалификации состоит из набора независимых модулей, которые могут осваиваться автономно, в произвольном порядке.

Для специалистов профессиональных образовательных организаций стажировка проводится на соответствующих предприятиях и заключается в изучении преподавателями и мастерами производственного обучения современной техники и технологий, ознакомлении с новейшими достижениями научно-технического прогресса. Стажирующиеся преимущественно выступают в роли наблюдателя производственных процессов, им доверяют выполнение лишь некоторых технологических операций. Но даже в этих условиях стажировка на производстве является наиболее эффективной формой повышения квалификации педагогических кадров, отвечающих за практико-ориентированную часть ОПОП, поскольку ФГОС профессионального образования устанавливают требования обязательного наличия у преподавателей профессиональных образовательных организаций опыта производственной деятельности в организациях соответствующей сферы профессиональной подготовки.

Усилить преимущества представленных в таблицах 1 и 2 форм повышения квалификации работников производственных организаций и специалистов профессионального образования для развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций позволяет корпоративная модель повышения квалификации, объединяющая три фактора:

✓ саму профессиональную образовательную организацию, которая выстраивает индивидуальные траектории профессионального развития педагогических кадров, осуществляет коррекцию их реализации и координацию взаимодействия с двумя другими факторами;

✓ систему дополнительного профессионального педагогического образования, отвечающую за развитие педагогического профессионализма специалистов профессиональной образовательной организации, и представленную модульной программой повышения квалификации педагогических кадров;

✓ систему корпоративного производственного обучения, обеспечивающую поддержание профессионального мастерства педагогических кадров на современном уровне по рабочей профессии или специальности среднего звена, осуществляемую на базе соответствующей производственной организации или ресурсного центра с использованием таких форм, как техническая учеба, стажировка, рабочие интеллектуальные группы.

Миссия корпоративной модели повышения квалификации состоит в создании новых прикладных профессиональных знаний во взаимодействии реального производства с профессиональной образовательной системой, в развитии прикладных производственных навыков педагогических кадров профессиональной образовательной организации, в формировании философии самообучающейся организации и современной культуры управления организацией с целью продвижения новых образовательных и производственных технологий, решений задач развития человеческого потенциала инновационной экономики.

Практическая прикладная направленность повышения квалификации — главный отличительный признак специфической системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров в виде корпоративной модели повышения квалификации [3]. Это обеспечивается за счет объединения преимуществ различных подходов к развитию кадрового потенциала работников производственных организаций, где акцент ставится на эмпирическую составляющую образовательного процесса, формирование личного производственного опыта, непосредственное участие в решении реальных производственных проблем; в повышении квалификации педагогических кадров, где осваиваются технологии передачи профессиональных знаний, умений и навыков, а также вырабатываются траектории профессионального развития педагогов.

Практическая прикладная направленность повышения квалификации — главный отличительный признак специфической системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров в виде корпоративной модели повышения квалификации.

Единство подходов позволяет разрабатывать специальные управленческие инструменты и методы для развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций в двуедином аспекте: с одной стороны — методическая подсистема, обеспечивающая педагогическую составляющую развития потенциала специалиста профессиональной образовательной организации, с другой — производственно-технологическая подсистема, обеспечивающая формирование у преподавателей учебных дисциплин и мастеров производственного обучения профессиональных компетенций, которые являются основой для профессиональной подготовки обучающихся, способных работать в условиях высокотехнологичного производства, и составляющих тем самым основу человеческого потенциала инновационной экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алимова, Л. Ш.* Подходы к анализу человеческого потенциала в постиндустриальной экономике / Л. Ш. Алимова // Вестник СГСЭУ. — 2009. — № 5(29). — С. 11—23.

2. *Катыщук, С. М.* Проектно-модульная организация повышения квалификации управленческих кадров / С. М. Катыщук // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации : материалы международной науч.-практ. конференции. — М. : АПКППРО, 2009 // URL: http://www.apkpro.ru/content/view/2023/331.

3. *Кузнецов, В. В.* Корпоративное образование : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Кузнецов. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. — 227 с.

4. *Кузьмина, Н. М.* Кадровый потенциал как органичная самоорганизующаяся система / Н. М. Кузьмина // URL: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Economics/5_88280.doc.htm.

5. *Манолова, О. Н.* Методы обучения и развития персонала предприятия / О. Н. Манолова // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. — 2003. — № 12. — С. 32—46.

6. *Одегов Ю. Г.* Управление персоналом : учебник / Ю. Г. Одегов, П. В. Журавлев. — М. : Финстатинформ, 1997.

7. *Пискунова, Е. В.* Повышение квалификации в современной социокультурной ситуации / Е. В. Пискунова // Зарубежный опыт повышения квалификации учителей : сб. статей. — СПб., 2005. — С. 6—29.

8. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов : утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 г. № 610 и постановлением Правительства Российской Федерации от 10 марта 2000 г. № 213.

9. Управление персоналом // URL: http://www.plam.ru/bislit/upravlenie_personalom_uchebnoe_posobie/index.php.

10. *Шарина, А. В.* Система подготовки персонала в наукоемком производстве в условиях его инновационного развития : монография / А. В. Шарина, В. А. Лаврентьев. — Н. Новгород : Изд-во ВГИПУ, 2010. — 252 с.

Уважаемые читатели!

Нижегородским институтом развития образования при поддержке министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается **журнал «Практика школьного воспитания»**. Выходит 4 раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных учреждениях и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных учреждений и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться на страницах журнала своим опытом, интересными педагогическими находками.

Редакция предлагает Вам посетить сайт Нижегородского института развития образования *www.niro.nnov.ru* и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала "Практика школьного воспитания"»), познакомиться:

✓ с рубриками журнала;

✓ с составом редакционной коллегии;

✓ с требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал "Практика школьного воспитания"»).

Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашем образовательном учреждении, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.

Принимаются материалы в № 4 за 2013 год. Тема номера — «Профориентация в школе».

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашем образовательном учреждении, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, присылайте материалы для публикации на электронную почту: *shkola1994@yandex.ru*.

Требования к статьям размещены на сайте НИРО *www.niro.nnov.ru* в разделе *«Периодические издания»*, в подразделе *«Газета "Школа"»*. Дополнительную информацию можно получить по телефонам: (831) 468-08-03, 8-903-605-37-67 — Ирина Олеговна Елфимова, редактор.

Слово аспиранту

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТА В ВАРИАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

С. В. ПОЛУШКИНА,
аспирант физического факультета
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
polushkinas@mail.ru

В статье представлена методика подготовки будущего учителя физики, способного успешно обеспечить экспериментальную основу обучения физики в классах любого профиля при любом объеме изучения.

The technique of preparation of future teacher of physics is presented in article capable successfully to provide an experimental basis to physics training in classes of any profile at any volume of studying of physics.

Ключевые слова: *физика, школьный физический эксперимент, будущий учитель, методические нормы*

Key words: *physics, school physical experiment, future teacher, methodical norms*

В профессиональной деятельности учителя физики есть ряд специфических аспектов, обусловленных в первую очередь связью с базовыми основами изучаемой науки (физики), — демонстрационный, лабораторный эксперимент, физический практикум, решение задач, выполнение практических (в том числе домашних) самостоятельных исследовательских работ, работа с учебником.

Некоторые из них характерны для естественнонаучных предметов (демонстрационный эксперимент), некоторые объединяют физику с математикой (решение задач; исследовательская и практическая деятельность, которая в ее настоящем варианте свойственна для большой группы предметов, изучающих объективную реальность).

Несмотря на то что физика является основой многих естественных наук, составляющих базу научного мировоззрения, и жизненно необходима для получения инженерного образования, именно она подверглась наибольшему усечению: в базовом варианте учебного плана до двух часов, а в гуманитарных классах — до одного.

Наши наблюдения за практикой работы школ и анкетирование учителей позволяют утверждать, что многие из названных выше компонентов профессиональной деятельности учителей физики так или иначе сокращаются. Специфика учитель-

ского труда не позволяет существенно уменьшить на уроке рассказ учителя, а необходимость в подготовке к ЕГЭ (хотя бы части учеников) определяет минимальное время, отведенное на решение задач. Все это приводит к тому, что учебный физический эксперимент, во-первых, «вымывается» из учебного процесса, а во-вторых, если и остается, то в варианте минимальных затрат времени, методических усилий учителя и реальной познавательной деятельности учащихся на его основе. Еще в большей степени это коснулось лабораторного эксперимента, который свелся к воспроизведению минимальных экспериментов по готовой схеме, описанной в учебнике, а также практикума, который полностью исчез из учебной деятельности учителя и учащихся.

Между тем именно в ходе выполнения практикума учащиеся самостоятельно применяют знания и умения, убеждаются в справедливости законов и приобретают начальные навыки исследовательской деятельности.

Изменение профиля в профессиональной деятельности учителя физики требует изменения содержания и методики его профессиональной, в первую очередь методической, подготовки в вузе.

Непредсказуемость педагогической ситуации, в которую попадает выпускник вуза, требует от него обеспечить экспериментальную основу изучения физики в классах любого профиля (физико-математического, биологического, экономического, гуманитарного) при любом количестве часов. Простое изучение студентами перечня стандартных экспериментов и лабораторных работ в курсе методики преподавания физики уже не является достаточной основой, поскольку рассмотреть все профили обучения, все варианты содержания физики в конкретном классе невозможно.

Именно в ходе выполнения практикума учащиеся самостоятельно применяют знания и умения, убеждаются в справедливости законов и приобретают начальные навыки исследовательской деятельности.

Таким образом, возникает необходимость в разработке нового подхода к обучению студентов — будущих учителей физики, который поможет сформировать теоретический багаж знаний, умения и навыки организации учебного процесса, при котором познавательная деятельность учащихся в классе любого профиля и любого объема изучения физики будет базироваться на учебном физическом эксперименте, а также позволит считать обязательным элементом учебного процесса профессионально направленный практикум по физике.

Теоретической основой для разработанного нами лабораторного практикума по методике преподавания физики для студентов физического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского являются работы И. В. Гребенева и О. В. Лебедевой [3]. В них описан необходимый уровень владения умением моделировать, проектировать и конструировать учебный процесс, проанализировав содержание, которое должен усвоить учащийся, подобрать эксперимент, который даст оптимальную возможность организации познавательной деятельности учащихся, направленной на усвоение этого содержания. Необходимо научить студента анализировать содержание предмета, предполагаемое для усвоения на конкретном уроке, выделять обязательные знания и умения, планировать оптимальные методы и форму обучения и подбирать эксперимент, в большей степени способствующий формированию требуемых умений и навыков.

В развитии этого положения нами разработаны методические нормы, ориентируясь на которые, будущий учитель сможет на практике сконструировать учебный процесс, в котором эксперимент займет место:

✓ источника новых знаний;

✓ средства мотивации познавательной деятельности;

✓ объекта познавательной деятельности учащихся;

✓ объекта применения и усвоения предыдущих знаний по физике и других предметов;

✓ средства применения новых знаний и контроля уровня его усвоения.

Перечислим кратко методические нормы, формируемые нами у студентов в ходе прохождения ими лабораторного практикума по методике преподавания физики.

✓ Подбор эксперимента должен отвечать логике раскрытия физического содержания, соответствовать объективному этапу раскрытия полноценной физической теории в условиях конкретного класса.

✓ Из каждого эксперимента, каждой показанной установки должно быть извлечено и усвоено учащимися максимально возможное физическое содержание, вся возможная на данном этапе изучения физика выбранного профиля и уровня.

✓ Следует использовать результаты опыта как можно больше, дольше и эффективнее как на этом уроке, так и в целом в учебном процессе, в системе уроков, в ходе самостоятельной домашней работы учащихся, в том числе в прикладных вопросах, связанных с профилем обучения.

✓ На базе каждого эксперимента следует организовывать максимально возможную (в том числе по уровню самостоятельности) познавательную деятельность учащихся.

✓ Цель эксперимента не только в том, чтобы сформировать новое знание, но и в том, чтобы заставить работать уже имеющееся, так как усвоение знания происходит в процессе применения, в данном случае — на основе эксперимента.

✓ Результат усвоения учащимися нового физического содержания из эксперимента должен быть доказан, показан, проверен на материале этого же эксперимента.

Представленный выше перечень сформированных нами методических норм базируется в первую очередь на специфике физики как сугубо дедуктивной и доказательной науки, в ходе изучения которой любое учебное содержание основывается на эксперименте, формируется в ходе экспериментальной деятельности и проверяется опытом. Система методических норм определяет характерный учебный процесс, основанный на разработке индивидуальной системы физического эксперимента для конкретного класса выбранного профиля обучения.

Именно активная познавательная деятельность учащихся должна быть неотъемлемой частью любого эксперимента.

Такой методический подход обоснован нами психологическими положениями и результатами предшествующих психолого-педагогических исследований.

Так, Я. И. Груденов в ходе исследований процесса обучения математике вывел следующий закон: «Если учебная деятельность выполняется путем интенсивных усилий и при этом достигается отчетливое понимание изучаемого материала или решаемой задачи, то такая деятельность становится для учащегося все более интересной» [4].

На наш взгляд, именно активная познавательная деятельность учащихся должна быть неотъемлемой частью любого эксперимента (см. четвертое положение). Из этого закона следует, что для повышения интереса учащихся к физическому эксперименту не обязательно подбирать особо сложные, «изощренные» опыты, достаточно, используя доступное оборудование, максимально привлечь учеников к проведению эксперимента: самостоятельно планировать эксперимент, выдвигать гипотезы и проверять их. Тогда у учащихся возрастает познавательный интерес, формируется интенсивная деятельность, доводящая ученика до понимания научных основ изучаемого материала.

Психологи К. К. Платонов и Г. Г. Голубев пишут: «Понимание — это познание связей между предметами и явлениями,

переживаемое как удовлетворение познавательной потребности» [5]. Понимание учащимися физического содержания является необходимым условием для успешного его запоминания и усвоения. Если материал понят плохо, то он запоминается неточно или вообще не запоминается, следовательно, в лучшем случае, учащиеся просто заучивают необходимое, что отрицательно сказывается на усвоении материала.

А. А. Смирнов [7] и Я. И. Груденов [4] установили следующую закономерность памяти: «Если учащиеся выполняют над материалом активную мыслительную деятельность и эта деятельность, способствует углубленному пониманию материала, тогда происходит его успешное запоминание (произвольное или непроизвольное)». Опираясь на данное психолого-педагогическое исследование, нами было выведено третье положение, выполнение которого в ходе организации школьного физического эксперимента позволяет учителю использовать результаты опыта для более глубокого осмысления материала, что помогает ученику подробно разобраться в изучаемой теме и даже непроизвольно запомнить некоторые моменты.

Пятое положение базируется на приеме соотнесения [1], который сводится к увязыванию изучаемого материала с прежними знаниями и отдельных частей нового друг с другом.

Создается единство психологии, методики преподавания физики, основ дидактики, с учетом особенностей социально-педагогического окружения школы.

Завершающим предметом в системе подготовки будущих учителей в ННГУ им. Н. И. Лобачевского является «практикум по методике преподавания физики», в ходе которого каждый студент моделирует педагогическую ситуацию в изучаемой теме в условно выбранном классе конкретного профиля, предлагает подбор экспериментов, описывает методику их выполнения и реализует свой проект во время педагогической практики в реальном классе.

В ходе организованного нами практикума студенты знакомятся с реализацией предложенных им методических норм на описанных нами примерах [6; 7] и усваивают не только содержание эксперимента для конкретного урока, но прежде всего — алгоритм деятельности учителя по подбору эксперимента и проектированию системы уроков. Затем в ходе коллективной деятельности, в небольших группах этот алгоритм отрабатывается в изученных педагогических ситуациях, где оптимальное решение хорошо известно: равновесие рычага (7-й класс), закон Ома для участка цепи (8-й класс) и т. д.

Таким образом, создается единство психологии, методики преподавания физики, основ дидактики, с учетом особенностей социально-педагогического окружения школы.

Приведем пример одной из работ, предложенных в ходе нашего исследования для выполнения физического практикума в 9-м классе. Еще раз подчеркнем, что по разным причинам физический практикум, как завершающая обязательная часть обучающего процесса по физике, исчезает. Одна из причин — нехватка времени и кажущаяся невозможность охватить в ходе практикума весь материал, изученный в учебном году.

Перед студентами была поставлена цель, моделирующая реальную и довольно типичную методическую задачу: подготовить работу физического практикума для ситуации дефицита учебных часов, в ходе которой за два часа ученик непрофильного класса может повторить, применить знания механики и получить объект для исследовательской деятельности. После изучения методической литературы и в ходе собственных поисков была предложена описанная ниже работа.

Комплексная работа по механике

I часть

Определение коэффициента трения материала наклонной плоскости

1. Проведите эксперимент: брусок массой *m* скатывается по наклонной плоскости. Угол наклона плоскости α подберите таким образом, чтобы движение бруска было равномерным.

2. Измерьте величины *H* и *L*.

Расставьте силы, действующие на брусок (рис. 1). Используя второй закон Ньютона, получите формулу для расчета коэффициента трения μ и вычислите его.

Рис. 1. Пример выполнения задания учащимися

Чтобы получить формулу для расчета коэффициента трения μ, воспользуйтесь вторым законом Ньютона:

$$m \cdot g + F_{mp} + N = m \cdot \alpha \; (\alpha = 0)$$
$$OX: \mu \cdot N = m \cdot g \cdot \sin\alpha$$
$$OY: N = m \cdot g \cdot \cos\alpha$$
$$\mu = \operatorname{tg}\alpha, \; \operatorname{tg}\alpha = \frac{H}{L} \qquad (1)$$

II часть

Определение коэффициента трения материала горизонтальной поверхности

1. Проведите эксперимент: брусок массой *m* скатывается по наклонной плоскости и продолжает свое движение по столу, отметьте положение его остановки (рис. 2).

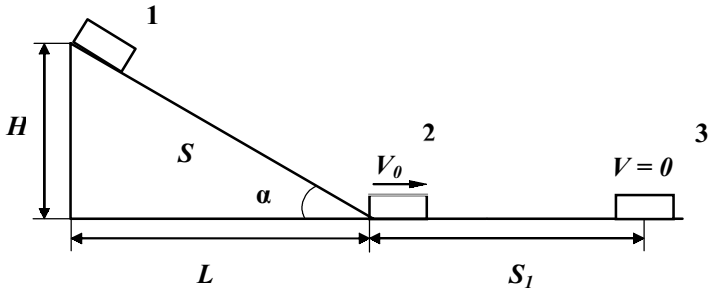


Рис. 2. Пример выполнения эксперимента.

2. Измерьте величины *H, L* и *S*.

3. Используя закон изменения полной механической энергии, рассчитайте коэффициент трения μ_1.

$$m \cdot g \cdot H = \mu \cdot m \cdot g \cdot cos\alpha \cdot S + \mu_1 \cdot m \cdot g \cdot S_1 \quad (2),$$

для упрощения вычислений заменим $S \cdot \cos\alpha = L$, значение μ получено в первой части работы, по формуле (1).

III часть

Определение скорости V_0

1. Используя результаты предыдущей части работы (значение величины μ_1, формула (2)) и закон изменения полной механической энергии на участке 2—3, учащиеся получают значение начальной скорости V_0 при въезде бруска на горизонтальную поверхность.

$$m \cdot V_0^2/2 = \mu_1 \cdot m \cdot g \cdot S_1 \qquad (3)$$

IV часть

Определение зависимости скорости V_0 от угла наклона плоскости

1. Проведите эксперимент: брусок массой *m* скатывается по наклонной плоскости и продолжает свое движение по столу, отметьте положение его остановки. Повторите эксперимент для различных значений угла наклона плоскости.

2. Измерьте величины *H, L и* S_1 для каждого угла наклона плоскости.

3. Вычислите значение начальной скорости при въезде бруска на горизонтальную поверхность для нескольких положений наклонной плоскости, используя формулу (3). Результаты занесите в таблицу, в столбец $V_{0\ эксп.}$.

4. Выведите теоретическую формулу зависимости начальной скорости при въезде бруска на горизонтальную поверхность от угла наклона плоскости и сравните значения, полученные экспериментально, с теоретическими.

$$m \cdot g \cdot S \cdot \sin\alpha = \mu \cdot m \cdot g \cdot \cos\alpha \cdot S + m \cdot V_0^2/2 \quad (4),$$

для упрощения вычислений заменим $S \cdot \sin\alpha = H, \cos\alpha \cdot S = L$ и подставим в выражение (4)

$$m \cdot g \cdot H = \mu \cdot m \cdot g \cdot L + m \cdot V_0^2/2 \quad (5)$$

5. Измерив высоту и основание наклонной плоскости линейкой, получите значение $V_{0\ теор.}$, используя формулу (5). Полученные результате занесите в таблицу.

H, м	*L*, м	$V_{0\ эксп.}$, м/с	$V_{0\ теор.}$, м/с

6. Сделайте выводы.

Представленная нами практическая работа выполняется за два академических часа, охватывает весь курс механики 9 класса и выполняется на минимальном оборудовании, которое есть в каждой школе. Она позволяет учащимся получить новые знания, а результат оказывается интересным и непредсказуемым.

Но главное — работа основывается на базовом уровне знаний физики, поэтому пригодна для класса любого профиля.

От учителя физики не зависят внешние обстоятельства, он подчиняется программе, учебникам, объему и профилю учебного процесса. Но урок по физике должен оставаться уроком по *физике,* и подготовка учителя в вузе должна быть такой, чтобы не допустить превращения учебного процесса в пресловутую «меловую физику».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брунер, Дж.* Психология познания : пер. с англ. / Дж. Брунер. — М., 1962.

2. *Гребенев, И. В.* Методическая эффективность школьного физического эксперимента / И. В. Гребенев, С. В. Полушкина // Школа будущего. — 2012. — № 3. — С. 14—18.

3. *Гребенев, И. В.* Физический эксперимент в учебном процессе : учебное пособие / И. В. Гребенев, О. В. Лебедева ; под ред. И. В. Гребенева. — Н. Новгород : Изд-во НЦНО, 2009.

4. *Груденов, Я. И.* Психиолого-дидактические основы методики обучения математике / Я. И. Груденов. — М. : Педагогика, 1987.

5. *Платонов, К. К.* Психология : учебное пособие для ФПК / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. — М., 1977.

6. *Полушкина, С. В.* Учебный эксперимент как средство усвоения физических знаний учащимися / С. В. Полушкина // Программа и материалы Восемнадцатой Всероссийской конференции «Учебный физический эксперимент. Актуальные проблемы, современные решения». — Глазов, 2013.

7. *Смирнов, А. А.* Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. — М., 1966.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Тенденции развития образовательной области «Обществознание» в условиях введения ФГОС: Материалы научно-практического семинара зав. кафедрами исторического и обществоведческого образования учреждений ДПО (повышения квалификации) работников образования Приволжского федерального округа (23—24 мая 2012 года, Н. Новгород) / под общей редакцией В. К. Романовского. 122 с.

В сборнике отражены результаты учебно-методической, организационной, проектной, поисково-исследовательской и иной деятельности кафедр истории и обществоведческого образования учреждений ДПО Приволжского федерального округа в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов.

РАЗВИТИЕ КВАЛИТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. А САФОНОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей педагогики
НГПУ им. К. Минина
Ledi78@yandex.ru

Т. В. РЕГАЛОВА,
соискатель НГПУ им. К. Минина,
директор МБОУ СОШ № 97 Н. Новгорода
school97@list.ru

Статья посвящена проблеме развития квалитологической компетентности учителя. В ней рассмотрены структура названной компетентности и особенности ее развития в условиях школы как самообучающейся образовательной организации. Предложена программа корпоративного обучения учителей «Управление качеством образовательного процесса в школе» и технология реализации, основанная на рефлексивном управлении учебно-познавательной деятельностью учителя.

The article is devoted to the development of qualitological competence of teacher. It considered to be one kind of structure, that is called as the competence. We'd like especially note for its development at school, that is known as a self-learning educational organization. The programme of corporative education of teachers according to the theme: «The Quality of Control in the educational process at school» is based on reflective learning and cognitive setf-control of teacher.

Ключевые слова: *качество образования, управление качеством образовательного процесса, квалитология образования, квалитологическая компетентность, синергетический подход, самообучающаяся организация, рефлексивное управление*

Key words: the quality of education, quality of management in educational process, qualitological competence, synergistic approach, self-learning organization, reflexive control

Строительство информационного общества усиливает внимание к человеческому капиталу. В последнее время появился новый термин «знаниевый работник» — «человек, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности и инновационной активности» [5, с. 48].

Сегодня образование — один из важнейших ресурсов инновационного развития России, обеспечивающих «знаниевыми работниками» все сферы жизнедеятельности российского общества. В этой связи стратегической целью государственной образовательной политики является повышение доступности качественного

образования, соответствующего потребностям как инновационного развития общества, так и каждого его гражданина. Названный приоритет нашел отражение в следующих нормативно-правовых документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования и др.

На качество образования, как показано в исследованиях В. П. Панасюка, М. М. Поташника, А. И. Субетто, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой и других авторов, влияет большее количество факторов. Это и качество учебных программ, и уровень реализуемых педагогических технологий, и качество материально-технического, нормативно-правового, методического, информационного обеспечения образовательного процесса, а также компетентность учителя.

Именно учитель как носитель социокультурного опыта является гарантом качественного образования. Иначе говоря, педагог выступает одним из ведущих факторов, влияющих на качество образования. В связи с этим становится очевидным, что в современных социокультурных реалиях актуализируется такая функция профессиональной деятельности учителя, как управление качеством образовательного процесса, поэтому у современного учителя важно сформировать квалитологическую компетентность, которая позволит ему эффективно решать вопросы управления качеством образования учеников.

Педагог выступает одним из ведущих факторов, влияющих на качество образования.

Квалитологическая компетентность учителя представляет собой целостную структуру, состоящую из следующих взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического и профессионально-личностного. Совокупность указанных компонентов позволяет учителю осуществлять эффективное управление качеством образовательного процесса.

Мотивационно-ценностный компонент квалитологической компетентности учителя предполагает наличие мотивационно-ценностных ориентаций на управление качеством образования и осознание того факта, что компетентность в этой сфере есть профессионально значимое качество.

Когнитивный компонент включает систему научных, профессионально важных знаний о сущности качества образования и управления им, которые обеспечивают возможность осуществления учителем данной профессиональной функции. К ним относятся: нормативно-правовые, философско-методологические, психолого-педагогические и управленческие знания.

Технологический компонент представляет собой совокупность следующих квалитологических умений, выступающих конкретной формой функционирования теоретических знаний:

✓ *проектировочные умения,* включающие умения: анализировать состояние и результаты образовательного процесса; ставить цели, отбирать содержание учебного материала и адекватные ему технологии, инициирующие самостоятельность и творчество школьника, сотрудничество в коллективной работе; создавать информационно-коммуникативную и другие образовательные среды, насыщать пространственно-предметные компоненты среды символами учебного предмета; конструировать педагогические задачи различных типов;

✓ *организационно-коммуникативные умения,* к которым относятся умения: организовать деятельность учащихся по работе с информацией; использовать новые информационные технологии для организации самостоятельной деятельности школьников; организовывать учебную, творческую и другие виды деятельности с учетом индивидуальных особенностей обуча-

ющихся; использовать технологии, ориентированные на разноуровневый состав учащихся; осуществлять рефлексивный анализ урока; строить коммуникативную ситуацию с учетом особенностей ее субъектов; выстраивать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

✓ *квалиметрические умения* включают: умения определять цели измерения и оценки качества образовательного процесса, строить критериальную базу измерения, отбирать квалиметрические методики, разрабатывать тестовые задания, проводить процедуру измерения и по ее результатам принимать соответствующие решения.

К *профессионально значимым качествам* личности учителя, которые определяют успешность его деятельности по управлению качеством образовательного процесса, следует отнести: аналитичность и прогностичность мышления, инновационную активность, способность к ценностно-смысловой, предметной и процессуальной рефлексии, позволяющей осмысливать свои действия, решения и их результаты.

Развитие квалитологической компетентности учителя может осуществляться в системе повышения квалификации в процессе курсового обучения, которое педагог проходит, как правило, один раз в пять лет. При всех неоспоримых достоинствах этой формы дополнительного образования педагогов она не лишена определенных недостатков, существенным из которых является то, что знания, полученные на курсах повышения квалификации, нуждаются в практической доводке, осмыслении инноваций и апробации педагогических технологий (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. М. Шиянов). Этот факт свидетельствует о необходимости создания условий для развития компетентности учителя, в том числе квалитологической, непосредственно в образовательном учреждении. А это возможно в рамках школы, функционирующей не только как *обучающая,* но и как *самообучающаяся* организация (Х. Виссема, П. Сенге). Методологическим ориентиром создания такой школы является *синергетический подход* (Л. А. Баев, С. Л. Курдюмов, А. И. Пригожин, У. Р. Эшби и др.). Этот подход раскрывает сущность жизнедеятельности открытых систем, в том числе школы, проявляющуюся в том, что они активно взаимодействуют с внешней средой, за счет чего самоорганизуются. Важное методологическое значение для понимания механизмов развития квалитологической компетентности учителя в условиях корпоративного обучения будут иметь следующие положения синергетического подхода:

Процесс развития квалитологической компетентности учителя должен закономерно «вытекать» из стратегии развития школы, приоритетов ее деятельности, быть органично встроен в систему методической работы в школе.

✓ признание факта автономности управляемых систем, согласно которому «императивное внешнее управление» [5], не соответствующее собственным тенденциям развития школы, является малоэффективным. Следовательно, процесс развития квалитологической компетентности учителя должен закономерно «вытекать» из стратегии развития школы, приоритетов ее деятельности, быть органично встроен в систему методической работы в школе;

✓ обоснование необходимости организации целевого (соответствующего требованиям государства и общества) и ценностного (отвечающего собственным потребностям школы, а также интересам и потребностям ее субъектов) управления в их целесообразном сочетании. В контексте этого положения организация процесса развития квалитологической компетентности учителя должна быть направлена на осознание каждым педагогом управления качеством образовательного процесса не только как общественно необходимой, но и профессионально-личностной ценности, что представляется возможным лишь в условиях рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью учителей;

✓ выделение в качестве источника самоуправляемого развития противоречия между стабильностью и изменчивостью выражающегося, с одной стороны, в сохранении школой своих основополагающих свойств, обеспечивающих получение оптимального результата, а с другой — в ее самоориентации на развитие посредством эффективного использования внешних и внутренних ресурсов. Применение этого положения к процессу развития квалитологической компетентности учителя в условиях корпоративного обучения диктует необходимость соединения системы научных знаний об управлении качеством образования с имеющимся опытом учителей, организации взаимовыгодного сотрудничества, взаимообучения, конструктивного обмена информацией, направленного на освоение лучших педагогических практик.

Процесс формирования квалитологической компетентности учителя в условиях школы как самообучающейся образовательной организации осуществляется по учебной программе «Управление качеством образовательного процесса в школе», включающей три раздела:

✓ «Качество общего среднего образования в современном обществе»;

✓ «Методология и теория управления качеством школьного образования»;

✓ «Технология управления качеством образовательного процесса в школе».

Освоение учебной программы осуществляется *в три этапа*.

Первый этап (мотивационно-ценностный) выступает в качестве основы, которая обеспечивает целенаправленное формирование мотивационно-ценностного отношения учителя к управлению качеством образовательного процесса. Для этого проводится работа, связанная с формированием общественного педагогического мнения вокруг проблемы качества школьного образования. В связи с этим необходимо информировать коллектив о том, как работает школа в плане обеспечения качества образования и каково ее положение среди других школ. Для этого проводятся педагогические советы, на которых обсуждаются приведенные ниже вопросы:

✓ «Достижение качественного образования — главная задача школы»;

✓ «Состояние и результаты образовательного процесса в школе в контексте ФГОС; пути повышения качество-обеспечивающего потенциала школы»;

✓ «Учитель — гарант качества образования учеников».

Основой данного этапа выступает рефлексивный анализ, проводимый методом SPOT-анализа, в процессе которого выявляются сильные стороны (satisfaction) школы, ее слабые стороны (problems), имеющиеся у нее шансы (opportunities) и возможные опасности (threats).

SPOT-анализ качества образования в школе

Сильные стороны (на их основе можно осуществлять развитие качества ОП)	Слабые стороны (что нанесет вред школе при переходе на ФГОС)
✓ Какие учебные программы, технологии, методики, ориентированные на качество образования, реализуются в школе? ✓ Каковы результаты их внедрения? ✓ Какие ресурсы и условия способствуют качественной реализации образовательного процесса? ✓ Как мотивирован коллектив к переходу на ФГОС?	✓ Чего не хватает школе (в организационном, содержательном, технологическом аспектах) для перехода на ФГОС? ✓ Что не удается сделать для повышения качества образовательного процесса?

Окончание табл.

Шансы (предпосылки повышения качества образования в школе)	Опасности (что произойдет, если школой ничего не будет предпринято)
✓ Какие образовательные услуги мы можем расширить и ввести вновь? ✓ Что остается не освоенным нами для полной реализации ФГОС? ✓ Какие ресурсы и условия используются нами недостаточно эффективно?	✓ Как мы относимся к необходимости перехода школы на ФГОС? ✓ К чему мы должны быть готовы? ✓ Что произойдет, если мы не будем повышать свою компетентность в области управления качеством образования?

В результате проведенного SPOT-анализа определяются потребности школы в аспекте обеспечения качества образования, ее потенциал, связанный с прогрессивной практикой в этом вопросе. Для усиления мотивационно-ценностной ориентации педагога на развитие квалитологической компетентности проводятся анкетирование и тестирование учителей, основой которых выступают предметная рефлексия («С чем я имею дело?», «Какими знаниями обладаю?»), и процессуальная рефлексия («Как мне управлять качеством образовательного процесса?»).

На *втором (теоретическом) этапе* обучения формируется система квалитологических знаний. На этом этапе учителя знакомятся с понятиями, характеризующими сущность качества образования как философской категории: «свойство», «система», «структура», «эффективность», «количество», «факторы» и «условия». У них складывается представление о школе как среде формирования качества образования; они овладевают понятиями, сопряженными с процессом управления качеством образования, — «проектирование качества», «обеспечение качества», «измерение качества», «оценка качества» и другими. У педагогов формируется система знаний о научных принципах и подходах к управлению качеством школьного образования, о возможностях применения компьютера как ресурса управления качеством.

На этом этапе используются формы и методы обучения, которые предполагает конструктивно-ориентационная стадия рефлексивного управления: проблемные лекции, семинары, проводимые в форме эвристической беседы с постановкой вопросов, требующих предметной и процессуальной рефлексии, предъявление личностно ориентированных заданий. Например, на семинарском занятии «Школа как среда формирования качества образования», проводимом в виде эвристической беседы, на обсуждение учителей выносятся следующие вопросы:

✓ Как можно определить понятие «среда»?

✓ Что такое среда формирования качества образования?

✓ Что представляет собой процессная система?

✓ Почему школу как среду формирования качества образования целесообразно рассматривать как процессную систему?

✓ Какие процессы в школе влияют на формирование качества образования?

✓ Какой результат свидетельствует о качественной реализации вышеназванных процессов?

При работе над темами «Качество образовательного процесса как объект управления», «Современные технологии управления качеством образовательного процесса» учителям предлагаются вопросы, побуждающие к предметной и процессуальной рефлексии:

✓ Какие условия при проведении урока Вы создаете в целях обеспечения его качества?

✓ Какие издержки образовательного процесса в Вашем классе отрицательно влияют на его качество?

✓ Какие из используемых Вами тех-

нологий в наибольшей степени позволяют достичь качества образования? На чем основываются Ваши суждения?

✓ Можете ли Вы утверждать, что осуществляете целостный процесс управления качеством образования? Аргументируйте свой ответ.

Результатом второго этапа обучения выступает система сформированных квалитологических знаний учителя.

Третий (технологический) этап обучения направлен на развитие квалитологических умений учителя.

Обучение на этом этапе осуществляется в условиях ситуаций, моделирующих деятельность учителя по управлению качеством образовательного процесса, предусматривает презентацию, анализ и оценку собственной практики управления качеством образования, практики управления других учителей.

Ведущими организационными формами обучения на этом этапе являются обучающие семинары, открытые просмотры, мастер-классы, а основными методами — проектные, групповые, диалоговые, портфолио то есть методы, активизирующие аналитичность и прогностичность мышления, инновационную активность, самостоятельность учителей. Обучение предусматривает возможность выбора учебного задания, исходя из предпочтений учителя, его профессионального опыта, самооценки сформированности квалитологических умений. Широко используются групповые задания аналитического и проектировочного характера, работа в группах в ходе совместного выполнения задания, где идет взаимовыгодный обмен информацией, взаимообучение. Материалы каждого занятия собираются в личное портфолио учителя.

Обязательной составляющей каждого учебного занятия является предметная и процессуальная рефлексия. Примерные вопросы для рефлексии: «Чему я хотел научиться?», «Как я пытался этому научиться?», «Какие чувства при этом испытывал?», «С чем я справился, а что вызвало наибольшее затруднение?», «Что мне помогло, а что помешало в этом процессе?», «В чем причины моих затруднений?», «Какую роль приобретенные умения будут играть в моей деятельности?» [2].

Все рассмотренные этапы развития квалитологической компетентности учителя взаимосвязаны и осуществляются в строго определенной последовательности. При этом каждый последующий этап опирается на достижения предыдущего.

Результатом организованного таким образом корпоративного обучения по принципу школьной самообучающейся организации является развитие квалитологической компетентности учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Князева, Е. Н.* Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. — 1993. — № 2. — С. 38—51.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. — СПб., 2008.

3. *Сафонова, О. А.* Квалитологическое образование будущего педагога / О. А. Сафонова // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. — 2012. — № 8. — С. 903—908.

4. *Субетто, А. И.* Квалитология образования (основания, синтез) / А. И. Субетто. — СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

5. *Трапицын, С. Ю.* Новое управление для новой школы / С. Ю. Трапицын, Л. А. Громова // Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 2. — С. 43—51.

6. *Шамова, Т. И.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. — М., 2001.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. Р. КРУПОДЕРОВА,
аспирант кафедры математики и информатики
НГПУ им. К. Минина
kklimentina@gmail.com

В статье рассмотрены возможности использования проектной деятельности в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов. Рассмотрено применение в учебной проектной деятельности сервисов Веб 2.0. Показана их роль в формировании конкретных компетенций.

The article discusses the possibilities of using project activity in the formation of general cultural and professional competences of students. The author present the application of the Web 2.0 services in educational project activities. They show their role in the formation of concrete competences.

Ключевые слова: *общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, проект, Веб 2.0, сотрудничество*

Key words: *general cultural competences, professional competences, project, Web 2.0, collaboration*

В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. В первую очередь речь идет о вхождении России в Болонский процесс, повышении гибкости образовательных программ, преодолении ранней узкой специализации, внедрении федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Эти стандарты предусматривают бóльшую самостоятельность образовательных организаций, возможность индивидуализации [1].

С вводом новых федеральных государственных образовательных стандартов компетентностный подход к образованию прочно входит в сферу высшего профессионального образования. Сегодня перед вузами стоит задача подготовки конкурентоспособных, мобильных, инициативных профессионалов, максимально учитывая спрос и интересы работодателей.

Образование, нацеленное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое. В меняющемся мире система образования должна формировать такие качества выпускника, как целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность. Кроме того, выпускнику сегодня крайне необходимы мобильность, умение работать в команде, выполнять разные роли и обязанности, толерантность, направленность на саморазвитие. Воспитание такой социально и профессионально активной личности тре-

бует от педагогов современной высшей школы применения новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника, необходимо применять активные методы обучения, инновационные образовательные технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних студентов. Одной из таких технологий является метод проектов.

На сайте Intel «Разработка эффективных проектов» [3] метод проектов определяется как ориентированная на интересы обучающегося модель обучения, в центре внимания которой стоят интересы ученика. Освоение знаний и навыков осуществляется через выполнение задач, поощряющих исследовательскую деятельность, а обучение выражается в конкретных результатах. Метод проектов определяется направляющими обучение вопросами, которые связывают образовательные стандарты, навыки высокого мышления с реальным содержанием окружающего мира.

Проектная деятельность меняет позиции преподавателя и студента в учебном процессе.

Студенты:

✓ самостоятельно приобретают дополнительные знания из разных источников;

✓ учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

✓ приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

✓ развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение);

✓ развивают критическое и системное мышление.

Среди различных средств, позволяющих эффективно использовать в образовательном процессе проектный метод, важная роль отводится сервисам сети Интернет.

Преподаватель получает возможность:

✓ развивать собственные способности к моделированию, прогнозированию, проектированию и планированию образовательных объектов и систем, применять на практике современные педагогические и технологические разработки;

✓ организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей обучающихся;

✓ широко использовать современные информационные и педагогические технологии.

Среди различных средств, позволяющих эффективно использовать в образовательном процессе проектный метод, важная роль отводится сервисам сети Интернет. Развитие Интернета за последние годы в значительной степени осуществляется путем активного внедрения ряда принципов и технологий, которые получили общее название «Веб 2.0». Обычно под Веб 2.0 понимают массовые сервисы, дающие возможность пользователям самостоятельно производить контент.

С помощью Веб 2.0 можно организовать совместный поиск и хранение информации; создание и совместное использование медиаматериалов, гипертекстов; совместное редактирование и использование в сети текстовых документов, таблиц, презентаций и других документов; совместное использование карт и схем.

Ниже приведен анализ применения современных сетевых технологий в учебной проектной деятельности для формирования следующих *общекультурных компетенций* бакалавров по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение» [4].

✓ ОК-1 — осознает культурные ценности, понимает роль культуры в жизнедеятельности человека.

Построение облака ценностей с помощью сервисов построения облаков ключевых слов, ранжирование ценностей (создание списков приоритетов по различным критериям). Подбор ссылок на различные ресурсы по культуре. Создание

собственных поисковых систем по теме исследования. Совместная работа над подготовкой статей, докладов и других творческих работ с помощью вики-технологии, использование документов совместного редактирования, блогов.

✓ ОК-6 — готов к самопознанию, самодеятельности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений.

С помощью таких сервисов совместной деятельности, как карты знаний, ленты времени, схемы, и других средств онлайн-визуализации студенты могут выполнять анализ проблем, планирование деятельности. Студенты могут использовать блоги для рефлексии в ходе работы над проектом. Для представления результатов исследования, освоения культурного богатства применяются онлайн-презентации.

Создание совместных гипертекстовых материалов (Вики, Google-сайты) позволяет обсуждать, аннотировать, рецензировать статьи, а также планировать организацию деятельности для поиска ответов на проблемные вопросы. Совместная работа над документами (Google-документы, Google-таблицы, Google-календарь, формы Google) позволяет организовать написание коллективных рецензий, аннотаций, научных статей, эссе, выполнить анкетирование и интервьюирование с последующей обработкой результатов. Фото- и видеосервисы могут использоваться для размещения фото- и видеоотчетов о посещении различных выставок, музеев, мероприятий.

✓ ОК-7 — готов к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию.

Рефлексия с помощью блогов, концептуальных таблиц, денотатных графов и др. Анализ успешности работы группы и собственного вклада студента в работу группы с помощью онлайн-опросов. Ведение сетевых порфтолио проекта, их анализ.

✓ ОК-11 — владеет системой психологических средств (методов, форм, техник, и технологий) организации коммуникативного взаимодействия, анализа и оценки психологического состояния другого человека или группы, позитивного воздействия на личность, прогнозирования ее реакции, управляет своим психологическим состоянием в условиях общения.

С помощью таких сервисов совместной деятельности, как карты знаний, ленты времени, схемы, и других средств онлайн-визуализации студенты могут выполнять анализ проблем, планирование деятельности.

Эта компетенция может формироваться через создание совместных гипертекстовых конспектов, энциклопедических статей, научных докладов, отчетов о проделанной работе; совместное редактирование таблиц с результатами наблюдений, проводимых в разных точках планеты, построение и анализ диаграмм; совместное проектирование и моделирование с использованием электронных таблиц; коллективную разработку критериев оценки различных творческих работ.

Средства онлайн-визуализации позволяют организовать коллективные «мозговые штурмы». Блоги служат для обсуждения организации совместной деятельности. Совместный подбор ресурсов по теме исследования позволяет создавать многочисленные сервисы хранения закладок. С помощью онлайн-анкетирования проводятся различные опросы студентов для оценки психологического состояния другого человека или группы.

✓ ОК-15 — способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, умеет использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессионально-педагогической деятельности.

Онлайн-анкетирование позволяет организовать различные опросы студентов, преподавателей, родителей о социальных, экономических и других проблемах. Видео- и фотосервисы используются для подготовки репортажей об экономических,

социальных и других событиях страны, области, города. Геосервисы позволяют составить карты, иллюстрирующие экологическую, демографическую ситуацию в регионе. Средства онлайн-визуализации дают возможность выполнить SWOT-анализ событий, действий, приведших или могущих привести к экологическим, социальным и экономическим проблемам, построить причинно-следственные карты, выполнить их ранжирование.

Использование сервисов Веб 2.0 является эффективным и для формирования других общекультурных компетенций студентов.

Рассмотрим возможности формирования *профессиональных компетенций* студентов в дисциплине «Информационные технологии в образовании». Целью освоения дисциплины «Информационные технологии в образовании» является теоретическая и практическая подготовка студентов к использованию современных возможностей информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, прежде всего в организации проектной деятельности. Предусмотрено формирование следующих профессиональных компетенций:

✓ ПК-17 — способен проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих (специалистов);

В начале проектной деятельности проводится оценка первоначального опыта и интересов студентов.

✓ ПК-27 — готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов);

✓ ПК-29 — готов к адаптации, корректировке и использованию технологий в профессионально-педагогической деятельности.

Продемонстрируем формирование данных компетенций в учебном проекте «Учим и учимся с Веб 2.0» [2]. Участие в проекте в качестве учеников позволит студентам — будущим педагогам в дальнейшем эффективнее разобраться в технологии программы Intel «Обучение для будущего», где они выступят уже в роли учителей. В ходе проекта студенты ищут ответ на основополагающий вопрос: «Чему и как учиться и учить в XXI веке?»

После завершения проекта студенты приобретут умения совместной сетевой деятельности над решением проблем; анализа возможностей использования сервисов Веб 2.0 в образовательном процессе; создания контента на вики-сайте университета; разработки сетевых проектов; работы в группе, принятия различных ролей; использования разнообразных средств визуализации на этапе планирования и разработки проекта; самооценки и взаимооценки выполненных исследований, навыки рефлексии; применения различных сетевых сервисов для представления результатов исследований.

В начале проектной деятельности проводится оценка первоначального опыта и интересов студентов. Во время стартовой презентации педагога студенты совместно ищут ответы на вопросы о характерных чертах современного этапа в развитии Интернета, строят ментальную карту «Интернет и образование», смотрят и обсуждают видеофильм «Майк Уэш о будущем образования и Web 2.0», строят облако ключевых слов, характеризующих особенности образования Веб 2.0. Преподаватель подводит их к основополагающему вопросу проекта: «Чему и как учиться и учить в XXI веке?» и предлагает в ходе проекта выяснить, как сервисы Веб 2.0 меняют взгляд на образование.

Для поиска ответов на проблемные вопросы студенты делятся на группы: «Педагоги», «Исследователи», «Технологи» и «Воспитатели».

Группа «Педагоги» создает каталог аннотированных ссылок на ресурсы, посвященные использованию сервисов Веб 2.0 в образовании, подбирает примеры использования различных сервисов в учебной деятельности, разрабатывает приме-

ры их использования в будущей профессиональной педагогической деятельности. Из всех сервисов Веб 2.0 для создания собственных примеров их использования были выбраны сетевые средства визуализации. Построена ментальная карта «Визуализация в учебной деятельности».

Группа «Исследователи» должна провести опрос студентов и преподавателей по популярности вики-сайта университета, сравнить его с аналогичными проектами, выполнить комплексный SWOT-анализ рассматриваемой проблемы, сформулировать предложения по активизации деятельности на вики-сайте.

Перед группой «Технологи» стоит цель проанализировать сущность различных педагогических технологий, выбрать технологии, где использование сервисов Веб 2.0 наиболее эффективно. Сервисы Веб 2.0 могут быть полезны при использовании любых технологий, в том числе при традиционном обучении. Но наиболее эффективно их применение при личностно ориентированном обучении, при использовании таких педагогических технологий, где важным является сотрудничество, взаимодействие учащихся между собой. Именно поэтому построена ментальная карта «Веб 2.0 для организации проектной деятельности учащихся».

Группа «Воспитатели» анализирует эффективность использования социальных сервисов в воспитательной работе в школе и вузе. С помощью схемы «рыбий скелет» планируется проведение сетевой олимпиады по сервисам Веб 2.0, посвященной Международному дню студентов.

Сервисы Веб 2.0 могут быть полезны при использовании любых технологий, в том числе при традиционном обучении.

Разработано большое количество документов по итоговому и формирующему оцениванию. Для сопровождения и поддержки проектной деятельности разработан Google-сайт, содержащий многочисленные инструкции по использованию сервисов Веб 2.0 и примеры их применения в образовании.

В проекте формируются указанные выше профессиональные компетенции ПК-17, ПК-27 и ПК-29. Проект «Учим и учимся с Веб 2.0» стал победителем общероссийского конкурса студенческих проектов по программе Intel «Обучение для будущего» в 2011 году, помещен в базу образцов проектов программы. На примере данного проекта видно, что у проектной деятельности с использованием сервисов Веб 2.0 большие возможности по формированию профессиональных компетенций студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы // URL: http://goo.gl/Lg45G.

2. *Круподерова, К. Р.* Учим и учимся с Веб 2.0 : учебный проект / К. Р. Круподерова // URL: http://goo.gl/OHwpB.

3. Разработка эффективных проектов // URL: http://educate.intel.com/ru/ProjectDesign.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)» : утв. приказом Министерства образования и науки от 22 декабря 2009 г. № 781.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И. А. СУЧКОВА,
аспирант НИРО,
учитель начальных классов МБОУ «Лицей» (Арзамас)
irina.RF2000@mail.ru

В статье рассматриваются аспекты подготовки студентов — будущих учителей к педагогическому сопровождению исследовательской деятельности учащихся начальной школы.

The aspects of students' (future teachers) preparation to the pedagogic support of the investigative action of the primary schoolchildren are regarded in the article.

Ключевые слова: *исследовательский метод обучения, исследовательская деятельность студентов, социокультурная позиция будущего учителя, педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся*

Key-words: *research method of training, research activity of students, socialization, socio- cultural position of the future teacher, pedagogical maintenance to research activity of pupils*

Часто, обучая детей конкретным навыкам,
мы лишаем их шанса сделать собственное открытие.
Ж. Пиаже

Исследовательское поведение в современном мире рассматривается как неотъемлемая характеристика одаренной личности, входящая в структуру представлений о профессиональной компетентности в любой сфере деятельности.

Ценность исследовательского отношения человека к действительности трудно переоценить. Оно помогает человеку не просто выжить в современном мире, а в большей степени реализовать себя, свой творческий потенциал. С данной точки зрения формирование у детей исследовательской установки по отношению к жизни является важнейшей задачей современной школы.

Подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска — одни из главных составляющих современного образования, так как «в настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения» [2, с. 5].

Понятно, что *ребенку-исследователю* нужен *педагог-исследователь*. Школе нужен педагог, способный к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, активный участник инновационных процессов, компетентно решающий профессиональные задачи.

Современный учитель-профессионал — это человек, не просто мастерски владеющий методикой преподавания, но, прежде всего, содействующий самораскрытию и саморазвитию ученика. Обучая младших школьников МБОУ «Лицей» исследовательскому подходу в учебной деятельности, проводя занятия со студентами пятого курса факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского, мы следуем важному правилу: *чтобы раскрыть будущего ученика, следует особым образом позаботиться о самораскрытии будущего учителя.*

В педагогическом сообществе Арзамаса сложилась определенная система по выявлению и развитию детской одаренности через исследовательское обучение. В основу работы положена «Рабочая концепция одаренности», разработанная группой ученых РАО и РАН. Совместно с департаментами образования Арзамаса и Арзамасского района были определены образовательные учреждения, занимающиеся исследованиями по проблеме «Апробация технологий исследовательского и проектного обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста». Это позволяет привлекать к работе все большее количество педагогов, помогающих в условиях исследовательского поиска раскрывать самые «затаенные» дарования младших школьников. Перестраиваться приходится не только работающим, но и будущим учителям.

Поэтому в Арзамасском филиале ННГУ им. Н. И. Лобачевского уделяется пристальное внимание «подготовке студентов — будущих специалистов к работе с одаренными детьми по данной проблеме, развитию и реализации творческих способностей в их профессиональном становлении» [3, с. 6]. Активизируя деятельность студентов, обязательно изучаем признаки детской одаренности, проявляющейся в годы школьного детства:

✓ повышенную восприимчивость к учению;

✓ более быстрый темп продвижения;

✓ более выраженные творческие проявления [5, с. 66].

Современный учитель-профессионал — это человек, не просто мастерски владеющий методикой преподавания, но, прежде всего, содействующий самораскрытию и саморазвитию ученика.

Ставить *в активную позицию исследователя* детей младшего школьного возраста — дело полезное и благодатное. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования одной из личностных характеристик будущего выпускника начальной школы называется выпускник, «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности» [7]. В основу педагогического сопровождения детского исследования закладывается принцип «знает тот, кто добывает». Следуя данному принципу, будущие учителя проходят «закалку» в исследовательском поиске на практических занятиях. В связи с этим возникает острая необходимость в изменении или дополнении существующих методических подходов и к обучению младших школьников, и к обучению будущих учителей.

Ответ на вопрос, как должна измениться программа обучения будущих учителей в условиях популяризации исследовательского стиля обучения, мы, вероятно, найдем в *новом методическом подходе* к обучению детей и в *соответствующем педагогическом сопровождении* исследовательской деятельности учащихся.

Так, в системе лекционных и практических занятий курса «Вариативные программы преподавания русского языка, математики и окружающего мира в начальной школе» предусмотрены специальные формы работы, активизирующие исследовательскую активность студентов. Например:

✓ прогнозирование и предположения;

✓ метод выдвижения гипотез;

✓ метод интерпретаций или толкований;

✓ поиск информации для обобщения;

✓ работа по эталону с творческими дополнениями,

✓ встречи с детьми-исследователями,

✓ мастер-классы учителей-исследователей.

Чтобы обучить детей умению учиться, учитель должен тщательно продумывать *подводящие диалоги* к новым темам; не раскрывать тему урока раньше учеников; давать возможность детям думать, размышлять, искать верное решение в процессе открытия нового знания, ибо «обучение — это то, что делает сам ученик, а не то, что делается за него» (К. Фоснот, 1989) [цит. по: 1, с. 60].

Для того чтобы успешно реализовать исследовательский подход на уроке, учителю необходимо:

✓ корректировать его по ходу урока в соответствии с пониманием и продвижением детей;

✓ «идти за детьми», в нужном месте направляя их к цели урока;

✓ сделать так, чтобы сами дети поставили цель урока (учителю не рекомендуется сообщать цель урока);

✓ быть готовым к тому, чтобы скорректировать цель урока, если дети не готовы ее принять;

В ходе проведения занятий по развитию исследовательских умений у будущих учителей была выявлена проблема, касающаяся замысла (идеи) исследования и его названия.

✓ быть равноправным партнером (точка зрения учителя оценивается детьми наравне с другими мнениями);

✓ организовать действия учащихся с учетом практической значимости нового знания;

✓ фиксировать догадки и открытия детей в специальных карточках, тетрадях, на экранах и т. п.;

✓ в конце урока вернуться к поставленной в начале урока задаче (что получилось или не получилось в ходе урока);

✓ приучать детей «видеть» практическую значимость нового знания;

✓ в ходе урока соотносить свою активность (прежде всего речевую) и активность детей;

✓ всегда обращать внимание на адресность вопроса ребенка или высказываемого им соображения;

✓ стараться избегать оценок личности и работы детей.

Урок может считаться удавшимся, если реализован замысел урока (то есть достигнут запланированный сдвиг в способах работы детей), даже если спроектированный ход урока изменен. Значит, на уроке «дети работали инициативно, с интересом, говорили на уроке больше, чем учитель, ушли с урока, желая продолжать это занятие» [4, с. 88—89].

В ходе изучения «правильных действий учителя-исследователя» студенты приходят к выводу, что учебные занятия тогда будут способствовать раскрытию и развитию одаренности у детей, когда они станут полем «выращивания» детской самостоятельности, инициативности и ответственности. На подобных занятиях дети конструируют способы, средства, разные техники для решения собственных предметных задач и трудностей [1, с. 44].

В ходе проведения занятий по развитию исследовательских умений у будущих учителей была выявлена проблема, касающаяся замысла (идеи) исследования и его названия. Самый популярный «студенческий» вопрос: «Где или откуда брать темы?» предполагает самый простой ответ: «Брать идею исследования надо из жизни». Исходя из актуальности научного знания, следует, прежде всего, обратить внимание на практическую значимость (пользу) собственного исследования. Определив пользу, учимся давать названия исследовательским работам. Это один из самых трудных, но интересных этапов работы над исследованием. Ответ на вопрос: «Какое название дать исследованию?» ранжируем по степени сложности.

✓ Если идея исследования исходит из интересующего вопроса, то в названии

темы звучит вопрос, например: «*Как* сбить “Стелс”?», «*Почему* черепаха живет дольше, чем человек?», «*Почему* все дети любят мультфильмы?», «*Почему* Солнечная система не распадается?», «*Как* бороться с сосульками?»

✓ Если интересует признак изучаемого объекта, то вопрос меняем на признак, например: «*Какого* цвета пена?», «Снег *полезный* или *вредный*?», «*Молочные* реки…, Или вся правда о молоке!», «Исследование *грязных* рук», «*Благодатный* огонь: правда или миф?», «*Космические* вездеходы».

✓ Если интересует действие изучаемого объекта, то в название берем действие, например: «*Изменились ли* сказки после Крещения Руси?», «*Могут ли* растения слышать?», «*Похожи ли* по характеру синицы и воробьи?»

✓ Если в работе пристальное внимание уделяется самому объекту, то подходит «предметное» название темы, например: «*Планеты* Солнечной системы», «*Молния* — не приручennая энергия», «*Шоколад* — вред или польза?», «*Коррозия* металлов», «*Переработка* бытовых отходов», «*Экология* в бутылке».

✓ Если идею и тему исследования «зашифровать», то это добавит в название интригу, в результате чего интерес возрастает, например: *«Если Мурзик прячет нос…», «В космос — на лифте?!», «Этот водяной тигр…»* (про жука-плавунца)*, «Магнит — “любящий” камень», «Даже на Солнце есть пятна…», «Физика + химия = искусство!»*

Подобные упражнения по определению темы и идеи исследования полезны будущим учителям как с точки зрения придумывания «интригующего» названия темы исследования, так и ценности научного знания (см. таблицу 1).

Для развития практической интуиции будущего исследования весьма полезны и обратные упражнения «От проблемы исследования — к его названию», то есть, отталкиваясь от проблемы и практического применения, придумать интересное название.

Таблица 1

Составление темы исследования от его целевого использования

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Целевое использование	Тема, предложенная студентами	Тема исследования ребенка
1	Евгения Б.	Изучить вопрос о способности валенок сохранять температуру тела постоянной, исследовать значимость валенок в жизни русского народа, изучить полезные свойства шерсти	«Полезные свойства валенок»	«В чем секрет валенок?»
2	Дмитрий М.	Выяснить, существовали ли былинные герои в реальной жизни, либо это вымысел сказочников	«“Сказочные” богатыри»	«Былинные герои: миф или реальность?»
3	Николай О.	Рассмотреть народные приметы о животных, наблюдение за поведением которых позволяет увидеть ту или иную связь с действиями и ситуациями, с которыми встречается человек	«Народные приметы о животных»	«Если Мурзик прячет нос…»
4	Ярослав О.	Выяснить природу такого процесса, как гальваника	«Что такое гальваника?»	«Физика + химия = искусство!»
5	Егор П.	Выяснить, почему пропали пиявки из озера	«Озеро без пиявок. Почему?»	«Куда пропали пиявки в селе Пиявочном?»
6	Анастасия Т.	Узнать, какова природа возникновения цунами, и возможно ли мощную энергию волн направить на благо человека	«Цунами на службе у человека»	«Может ли энергия цунами стать полезной для человека?»
7	Кирилл Щ.	Провести военно-историческое и физическое исследование применения зеркал и отражающих поверхностей в армии	«Нужны ли зеркала нашей армии?»	«Как спрятать самолет?»

Проанализировав таблицу можно сделать вывод, что названия тем, предложенные студентами по целевой направленности исследования, более прямолинейны, чем темы детей и их родителей. Студенты пришли к выводу о том, что темы, в которых заключен вопрос, интереснее и выигрышнее. Прочитав «интригующий» вопрос, возникает сильное желание быстрее получить ответ. Таким образом «подогревается» интерес к исследованию, в котором раскрывается истинный замысел научного изыскания и его применение в жизни.

Если знания будут адаптированы к жизни, процесс познания приобретет конкретный целеполагающий характер. Тогда и процесс накопления знаний в начальной школе не станет абстрактным и отвлеченным действием. Значит, из начальной школы выйдут одаренные дети с багажом практических знаний.

Кроме практического применения, необходимо обратить внимание на собственный практический вклад, иначе работа может превратиться в реферат или сообщение на ранее известные (предложенные кем-то) факты.

Чтобы работа получилась исследовательской, требуется собрать, обобщить, классифицировать данные с собственной точки зрения. Но свое мнение логично «подкрепить» изысканиями других ученых по заявленной теме.

Полезным упражнением по формированию у будущих учителей исследовательских умений явилось упражнение «По названию исследования определи его пользу», в котором нужно сделать прогноз практической значимости каждого детского исследования с опорой на его название (см. табл. 2). Полагаясь только на тему исследования, студенты предлагают свои версии того или иного исследова́ния, тем самым приобретают навык «видения» конечной цели исследования, его пользы и практического применения в жизни.

Таблица 2

Прогнозирование практической значимости детского исследования от его названия (темы)

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Тема исследования	Прогноз студентов	Правильность ответа
1	Евгения Б.	«Вся правда о молоке!»	Польза молока	Верно
2	Илья В.	«Какого цвета пена?»	Не определили	Изучение свойств пены и ее применение в пожарном деле, в пенных шоу, строительном деле
3	Ярослав О.	«Молния — не приручeнная энергия»	Опасность молнии для человека	Верно, но никто не выдвинул версию о том, как можно было бы «собрать» бесплатную энергию молнии
4	Карина М.	«Исследование грязных рук»	Чистота рук — залог здоровья	Верно
5	Артем Р.	«Экология в бутылке»	Не определили	Создание искусственных экосистем необходимо для человека в случае возникновения катастрофы на Земле и выживания на других планетах в искусственно созданных экосистемах

Отсюда делаем вывод, что правильный прогноз практического применения детского исследования назван только в трех из пяти работ. Темы работ, содержащие в своем названии прямое значение, были понятны студентам сразу, например, «Вся правда о молоке!», «Молния — неприрученная энергия», «Исследование грязных рук». Но не всем была понятна глубина исследования.

Готовность будущих учителей к педагогическому сопровождению исследова-

тельской деятельности учащихся предполагает ориентацию исследований по предметным областям или секциям. Традиционно все исследования распределяют по четырем научным секциям:

✓ «Физика. Техника»;

✓ экономическая;

✓ естественнонаучная: живая и неживая природа;

✓ гуманитарная.

На занятиях студентам предлагается упражнение «Интерпретация темы исследования по секциям». Например:

Свет

«Физика. Техника»	Экономическая	Естественнонаучная	Гуманитарная
Какой цвет и свет мы видим от планет?	Бесплатная солнечная энергия	Свет в жизни растений	Кто из ученых занимался изучением света?

Пчелы

«Физика. Техника»	Экономическая	Естественнонаучная	Гуманитарная
Робототехника в энтомологии. Робот-пчела	Выгодно ли держать пасеку?	Сообщество пчел: разум или рефлекс?	История развития пчеловодства

Таким образом, в ходе работы над упражнениями по интерпретации названий работ по секциям студенты перестраивают темы в соответствии с терминологией и областью изучения в рамках определенной секции. Это расширяет диапазон выбора темы, позволяет адаптировать исследование к новой предметной области.

Организуя образовательную среду, способствующую формированию исследовательских способностей, будущим педагогам рекомендуется следовать *идее методики исследования*, основными аспектами которой являются:

✓ возникновение проблемы;

✓ продуктивный мыслительный процесс;

✓ мотивация или создание проблемной ситуации;

✓ собственно этап исследования и поиск решения проблемы;

✓ поиск информации;

✓ работа с информацией;

✓ обмен информацией;

✓ организация (обобщение) информации;

✓ подведение итогов в сторону практического действия;

✓ применение [6, с. 39].

Чтобы поддержать детскую любознательность и научить активно и заинтересованно познавать мир, учителю самому надо стать таким же любознательным и научиться вместе с ребенком «делать открытия», осваивая науки таким образом, чтобы у ребенка было полное ощущение, что таблицу Менделеева он «открывал» вместе с ученым.

Будущее учительство страны должно иметь представление о том, что социокультурная позиция педагога необходима там, где обучение делу должно быть отделено от самого делания, где нельзя выучиться, «заражаясь» деланием. Учитель и нужен ученику для того, чтобы стоя на границе обучения и дела, ориентировки и исполнения, удерживать ученика в состоянии ориентировки, не давать ему в погоне за результатом упускать из виду способы действия. К исполнению учитель побуждает ученика лишь с одной целью: чтобы ребенок выяснил, владеет ли он способом действия, или надо продолжить учение. Иными словами, предметом совместных действий ученика и учителя являются граница компетентности ученика и способы перехода этой границы [1, с. 53].

Здесь следует отметить, что осваиваемые студентами умения для младших школьников становятся узнаваемыми при-

метами умений будущих учителей в области расширения собственной профессиональной компетентности.

Вариативность начального образования и новые (компетентностные) образовательные результаты будут тогда соответствовать новым требованиям, когда будущий учитель сможет организовывать сначала собственную, а затем и ученическую исследовательскую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронцов, А. Б.* Организация учебного процесса в начальной школе : методические рекомендации / А. Б. Воронцов. — М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. — 151 с. — (Новые образовательные стандарты).

2. 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.

3. Развитие детской одаренности в современной образовательной среде : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас, 22—24 мая, 2008 г. / отв. ред. С. К. Кулибанов. — Арзамас : АГПИ, 2008. — 472 с.

4. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова : пособие для учителя 1-го класса / под ред. А. Б. Воронцова. — М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. — 191 с. — (Новые образовательные стандарты).

5. *Савенков, А. И.* Психология детской одаренности / А. И. Савенков — М. : Генезис, 2010. — 442 с.

6. *Сучкова, И. А.* Социализация младших школьников в процессе исследовательской деятельности / И. А. Сучкова // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С 37—41.

7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

О. А. ЧАУСОВА,
аспирант Ульяновского государственного университета
o_chausova@mail.ru

В статье рассматривается проблема жизнестойкости, которая является одной из интегральных характеристик личности. Автор исследует особенности развития данного качества у старшеклассников в современной образовательной среде, а также предлагает программу формирования этого качества у старшеклассников.

The article handles the problem of hardiness, which is one of integrated characteristics of the person. Author demonstrates the research of conditions of this feature of senior pupil in modern educational system; also he offers the program of development this feature of senior pupil.

Ключевые слова: *жизнестойкость, старшеклассник, система образования, личностный потенциал, внутренние ресурсы, развитие личности*

Key words: *hardiness, senior pupil, system of education, personal potential, internal resources, development of person*

В последнее время возрастает значение и влияние образовательной среды на образовательный процесс и его результаты, на отношения в образовательной сфере и на самих субъектов образования.

На наш взгляд, современный старшеклассник неминуемо сталкивается с такими задачами, как сдача выпускных экзаменов, поступление в вуз, смена привычного круга общения и увеличение общего количества межличностных взаимодействий, другими не менее стрессовыми ситуациями, связанными со становлением необходимой самостоятельности. Молодые люди входят в мир, предельно сложный по своему содержанию, что связано с перенасыщенным характером информации, глубинно воздействующей на психику человека, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции и соответствующих механизмов реагирования.

Так, при современном обучении в школе старшеклассник получает необходимые знания, умения и навыки, но зачастую, даже являясь выпускником с отличными знаниями, не обладает способностью эффективно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, не знает, как вести себя в трудных жизненных ситуациях, не умеет грамотно справляться со стрессом. Сегодня у современного старшеклассника можно отметить отсутствие четкой целостной модели собственного жизненного пути, а также, и это важно, практических навыков на этапе «выхода в жизнь», несформированность смысловой саморегуляции. Таким образом, в жизненно важный период становления старшеклассник выходит социально неприспособленным.

В связи с этим очевидна исследовательская проблема, которая обусловлена противоречием между создавшейся социальной обстановкой, средой, требующей максимальной адаптации, умения эффективно справляться с постоянно поступающим стрессом и меняющимися условиями жизнедеятельности и недостаточным уровнем жизнестойкости, незнанием необходимых навыков саморегуляции, нехваткой знаний по использованию личностного резерва и потенциала личности.

Молодые люди входят в мир, предельно сложный по своему содержанию, что связано с перенасыщенным характером информации, глубинно воздействующей на психику человека, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции и соответствующих механизмов реагирования.

Мы полагаем, что средством повышения необходимой адаптации старшеклассников может выступить жизнестойкость личности, развивать которую необходимо еще в школьные годы, чтобы подготовить молодых людей к предстоящим стрессовым ситуациям в их жизни.

Понятие жизнестойкости было введено в 80-х годах XX века Сальваторе Мадди, профессором университета Ирвайн (США), основателем Института жизнестойкости в Калифорнии [1].

По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. С точки зрения С. Мадди, жизнестой-

кость — это база, исходя из которой перерабатываются стрессовые воздействия, это катализатор поведения, который позволяет трансформировать негативные впечатления в новые возможности [2].

На наш взгляд, жизнестойкость является формируемой интегральной характеристикой личности, которая определяется оптимальной смысловой регуляцией личности, ее адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, высоким уровнем социальной компетентности, развитыми коммуникативными умениями и характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [5].

Проблема жизнестойкости личности, являющаяся актуальной для многочисленных исследований, дополняется высокой прикладной востребованностью анализа психологических предикторов жизнестойкости для оптимизации процессов личностной, профессионально-личностной адаптации, совладания с жизненными и профессиональными стрессами.

Рассмотрение этого феномена на примере молодого человека обусловлено тем, что его деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности с постоянным присутствием выраженных стрессоров. Насыщенность этой деятельности требует от молодежи наличия развитого самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на такое интегративное образование личности, как жизнестойкость [4].

Рассмотрение этого феномена на примере молодого человека обусловлено тем, что его деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности с постоянным присутствием выраженных стрессоров.

Исходя из теоретических и методологических основ нашего исследования, мы обратились к непосредственному изучению особенностей жизнестойкости молодежи и ее взаимосвязей с самооценкой, саморегуляцией, коммуникативной компетентностью, профессиональным самоопределением, межличностными отношениями и смысложизненными ориентациями личности.

Выборку составили учащиеся 10-х классов МБОУ Мариинская гимназия и МБОУ Гимназия № 24 Ульяновска (в количестве 75 человек). Нами был использован следующий диагностический инструментарий: «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, «Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования» А. А. Реана, «Опросник коммуникативных навыков» Л. Михельсона, «Опросник межличностных отношений» У. Шутца, «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, «Карта готовности к профессиональному самоопределению» Л. Н. Кабардовой, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Из полученных результатов корреляционного анализа можно сделать вывод, что такая характеристика, как жизнестойкость, напрямую взаимосвязана со следующими параметрами: самооценка, коммуникативность, саморегуляция, потребность включения (сфера межличностных отношений). Данное обстоятельство позволяет нам развивать жизнестойкость, активизируя работу с самооценкой, коммуникативностью, саморегуляцией, сферой межличностных отношений испытуемых.

Таким образом, основываясь на полученных данных и выявив проблемные стороны, мы начали работу над программой формирования жизнестойкости старшеклассников. Целью данной программы являлась помощь участникам тренинга в раскрытии своих сильных сторон, своего внутреннего потенциала, сосредоточении их внимания на саморазвитии личности, то есть на осмыслении сил и индивидуальности, совокупности внутренних ресурсов, определяющих профессиональные возможности, на осознании участниками тренинга внутренних ресурсов своей личности и осмысленном выборе стратегии жизненного пути и собственной реализации.

В задачи данной программы входят:

✓ создание условий для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентации в нем;

✓ расширение знаний участников о внут-ренних ресурсах личности, жизнестойко-сти, социальной компетентности;

✓ формирование умений и навыков самостоятельного выстраивания своего жизненного и профессионального пути, грамотных действий в сложных жизненных ситуациях;

✓ помощь в осознании своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения, управлении собственной жизнью, «включенностью» в нее для эффективного взаимодействия с миром.

В программе можно выделить три этапа.

✓ Ориентировочный (одно занятие).

Цель этапа: эмоциональное объединение участников группы. Основное содержание образуют психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и сплочение группы, а также на самоопределение и самосознание.

✓ Развивающий (четыре занятия).

Цель этапа: активизация процесса самопознания и саморазвития. Усвоение теоретической и практической информации развивающих блоков.

✓ Закрепляющий (одно занятие).

Цель этапа: повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. Упражнения закрепляющего характера.

Программа предназначена для социально-психологической работы с подростками и юношами (предполагаемый возраст участников тренинга — 15—21 год), включает в себя как просветительскую работу по расширению знаний о феномене жизненной стойкости с учителями и родителями, так и практический блок по формированию данного качества у старшеклассников.

Сами занятия со старшеклассниками также содержат теоретический и практический блоки.

Средством решения задач тренинга служат групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика. Их удельный вес меняется в зависимости от специфики целей группы. Именно эти приемы позволяют реализовать принципы тренинга, в основе которых лежит активный, исследовательский характер поведения участников.

Средством решения задач тренинга служат групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика.

Так, в ходе групповой дискуссии участники обучаются умению управлять групповым процессом обсуждения проблемы, а также выступать в роли рядового участника дискуссии: коммуникатора, генератора идей, эрудита и т. д. В процессе такой активной работы приобретается целый ряд групповых коммуникативных навыков.

В ролевой игре упор уже делается на межличностное взаимодействие. В игре участники «проигрывают» роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни. При этом игровой характер ситуации освобождает игроков от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска, способов поведения, дает простор для творчества. Следующий за игрой тщательный психологический анализ, осуществляемый группой совместно с психологом, усиливает обучающий эффект. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности и с успехом переносятся в реальную жизнь.

Психогимнастика включает разнообразные упражнения, направленные на формирование комфортной групповой атмосферы, изменение состояния участников группы, а также тренировку различных коммуникативных свойств, в первую очередь повышение чувствительности в восприя-

тии окружающего мира. Повышение такого рода чувствительности, лежащей в основе способности человека понимать других людей, иногда является основной целью тренинга.

В течение тренинга происходит формирование адекватной самооценки, социальной компетентности, коммуникативности навыков конструктивного межличностного взаимодействия осуществляется обучение приемам управления своим эмоциональным состоянием, способам целенаправленного поведения, внутренней саморегуляции.

Выполнение данных задач дает возможность добиться более адекватной социализации, адаптации.

Программа рассчитана на 18 часов. Занятия проводятся в течение шести недель, один раз в неделю (см. таблицу). Продолжительность каждого занятия составляет три часа, что обеспечивает большую включенность участников группы в тему занятия и способствует необходимой внутренней работе.

Примерное тематическое планирование программы формирования жизнестойкости старшеклассников

№	Тема	Кол-во часов
1	Знакомство. Выяснение ожиданий.	3
2	Диагностика. Раскрытие проблемных зон	3
3	Работа с принятием и осознанием	3
4	Работа с внутренними ресурсами	3
5	Работа со смыслами и целями	3
6	Содержание и понимание собственной жизненной стойкости.	3
	ИТОГО	18

Основная идея работы заключается в том, чтобы направить участников на раскрытие своего внутреннего потенциала, сосредоточить их внимание на внутренней работе, направленной на саморазвитие личности, способствовать развитию у них представлений о жизнестойкости личности, формированию навыков осознанного управления своей жизнью.

На настоящий момент разработанная программа формирования жизнестойкости старшеклассников успешно прошла апробацию на базе ряда общеобразовательных школ Ульяновска и в учебно-исследовательской лаборатории «Психолог» Ульяновского государственного университета. Результаты проведенного ретестирования позволяют сделать вывод об эффективности программы формирования жизнестойкости старшеклассников, ее успешной реализации, а также о ее положительном влиянии на личностное развитие учащихся.

Основная гипотеза нашего исследования состояла в предположении о том, что существуют определенные психологические условия, способствующие развитию жизнестойкости. Также в ходе исследования была сформулирована дополнительная гипотеза. Предполагалось, что старшеклассники с высоким уровнем развития жизнестойкости успешнее справляются с ситуацией профессионального самоопределения.

По результатам психодиагностики жизнестойкости личности нами было принято решение взять за определяющий критерий параметр «жизнестойкость» и таким образом поделить группы на контрольные и экспериментальные. Группа испытуемых, обладающих высокой жизнестойкостью, стала контрольной, а группа, обладающая низкой жизнестойкостью, — экспериментальной.

Результаты анализа групп после запуска программы по формированию жизнестойкости следующие.

Значимые статистические различия при анализе экспериментальной группы обнаружены по параметрам: «самооценка» ($T = 2, 546$, $p = 0,01$ по Т-критерию Вилкокосона), «жизнестойкость» ($T = 2,937$, $p = 0,01$), «общий уровень саморегуляции личности» ($T = 2,943$, $p = 0,01$), «готовность к профессиональному самоопределению» ($T = 2,226$, $p = 0,05$), «как знание будущей профессии» ($T = 2,386$, $p = 0,05$), «знание своих профессиональных возможностей» ($T = 2,342$, $p = 0,05$), «смысло-

жизненные ориентации» (T = 2,919, p = = 0,01).

Изменились межличностные отношения ребят. Об этом свидетельствуют значимые статистические различия по параметрам: «включение от» (T = 2,121, p = = 0,05), «включение к» (T = 2,539, p = 0,01), «контроль от» (T = 2,739, p = 0,01), «аффект от» (T = 2,549, p = 0,01). У участников программы сформировалась потребность быть принятыми окружающими, потребность в создании и удержании удовлетворительных отношений с людьми.

Также нами были выявлены значимые различия различий между контрольной и экспериментальной группами старшеклассников после проведенной работы в экспериментальной группе (с помощью U-критерия Манна — Уитни).

Таким образом, проведенные сравнительные анализы в контрольной и экспериментальной группах старшеклассников после завершения работы в экспериментальной группе говорят о результативности нашей программы по формированию жизнестойкости. Нам удалось добиться значительного повышения результатов по таким показателям, как коммуникативность, эффективные межличностные отношения, готовность к профессиональному самоопределению, саморегуляция, и увидеть динамику развития таких показателей, как самооценка, жизнестойкость, смысложизненные ориентации.

Все это свидетельствует о том, что проведенные нами мероприятия по формированию жизненной стойкости старшеклассников успешны и эффективны. При определенных психологических условиях, которые, как доказано нами, могут выполняться в действительной образовательной среде старшеклассников, с помощью определенных средств и инструментов ребята с низкой жизненной стойкостью получают возможность развить ее, учатся конструктивно справляться с трудными жизненными ситуациями, раскрывают свои внутренние ресурсы для дальнейшего личностного роста.

Нами были выявлены значимые различия различий между контрольной и экспериментальной группами старшеклассников после проведенной работы в экспериментальной группе (с помощью U-критерия Манна — Уитни).

Дальнейшая реализация данной работы или ее элементов в образовательном процессе позволит специалистам решать задачи формирования жизненной стойкости молодежи, необходимой для дальнейшей адаптации ее в современном социально-экономическом пространстве России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 147—154.

2. *Леонтьев, Д. А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 76—81.

3. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006.

4. *Маклаков, А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков. — Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 46—60.

5. *Наливайко, Т. В.* К вопросу осмысления концепции жизнестойкости / Т. В. Наливайко // Вестник интегративной психологии. — 2006. — № 4. — С. 45—54.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ЖИЗНЕУСТРОЙСТВЕ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В. Н. ИВАНОВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и яковлевоведения
Чувашского государственного
педагогического университета
им. И. Я. Яковлева (Чебоксары)
ivn57@mail.ru

С. М. САВИН,
аспирант кафедры педагогики
и яковлевоведения
Чувашского государственного
педагогического университета
им. И. Я. Яковлева (Чебоксары)
serq2504@mail.ru

В статье авторы рассматривают педагогическое проектирование как основную стратегию педагогического сопровождения выпускников интернатных учреждений. В ней утверждается, что применение метода проектов не только позволит эффективно решить их социально-бытовые проблемы, но и повысит уровень мотивации личности к собственному жизнеустройству.

In the article the authors considers pedagogical designing as the main strategy of pedagogical accompanying of graduates of boarding schools. In it states maintains that the use of the project method will allow to solve not only their social and domestic problems effectively but also to improve the level of their personal motivation to their own living arrangements.

Ключевые слова: *педагогическое проектирование, метод проектов, выпускники интернатных учреждений, социально-бытовые проблемы, психологические проблемы, личность, мотивация, жизнеустройство*

Key words: *pedagogical designing, project method, graduates of boarding schools, social and domestic problems, psychological problems, personality, motivation, living arrangements*

В последнее время проблема сиротства в России приобретает особую остроту. Официальная статистика показывает, что ежегодно количество детей, оставшихся без попечения родителей в Российской Федерации, неуклонно увеличивается. В целом в стране около 580 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ежегодно в России выявляется около 100 тыс. детей, нуждающихся в опеке. И только 15 % из них действительно не имеют родителей (круглые сироты), остальные — сироты при живых родителях, так называемые социальные сироты.

Система государственной опеки, к сожалению, не способствует формированию у выпускников интернатных учреждений навыков самообеспечения и позитивного позиционирования себя в обществе. Практика показывает, что у большинства из них проявляются признаки дезадаптированности. Нами было установлено, что с 2009 по 2013 год в службу постинтернатной адаптации обратились за помощью 237 выпускников интернатных учреждений Чувашской республики.

О. В. Бережная выделяет две группы проблем, возникающих у выпускников интернатных учреждений:

✓ *социально-бытовые проблемы,* связанные с необходимостью решения жилищно-бытовой неустроенности, формированием у подростков социальных навыков для расширения позитивных социальных связей, а также выстраивания траектории жизненного самоопределения;

✓ *психологические проблемы,* связанные с деструктивным формированием Я-концепции, отсутствием мотивации к построению профессиональных планов, наличием негативного опыта семейной жизни, и перенос этого опыта на установление межличностных взаимоотношений, низкая самостоятельность и отсутствие готовности к решению собственных жизненно важных задач [1].

Как показывает анализ педагогической литературы и педагогической практики, без оказания помощи специалистов решение данных проблем весьма затруднительно.

Таким образом, можно утверждать, что существует проблема постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Система государственной опеки, к сожалению, не способствует формированию у выпускников интернатных учреждений навыков самообеспечения и позитивного позиционирования себя в обществе.

Отсюда вытекает задача комплексной и систематической социально-педагогической помощи выпускникам образовательных учреждений для детей-сирот с участием в этом процессе государственных и общественных структур.

Одним из эффективных средств постинтернатной адаптации, на наш взгляд, является психолого-педагогическое проектирование, осуществляемое совместно педагогами и выпускниками интернатных учреждений.

Мы разделяем позицию А. С. Григорьева в том, что участие в проектировании ставит людей в позицию не исполнителя, а творца, который разрабатывает для себя и других новые условия обучения [2]. Известно, что, изменяя обстоятельства своей жизни, человек совершенствуется. При этом деятельность должна носить продуктивный характер, способствовать выработке умений действовать практически [2]. Важным элементом проектной деятельности является рефлексивность, основанная на личностных механизмах мышления: осознании, самокритике, самооценке и т. д.

И. А. Колесникова, анализируя работы В. П. Бадерхановой, Е. И. Машбица, В. И. Слободчикова и Г. П. Щедровицкого, выделяет три основных вида проектирования, различающихся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

✓ *социально-педагогическое* проектирование направлено на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

✓ *психолого-педагогическое* проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

✓ *образовательное* проектирование ориентировано на повышение качества образования и инновационные изменения образовательных систем [3, с. 34—38].

В рамках нашей работы для нас представляет интерес *психолого-педагогическое* проектирование. Данный вид проектирования предполагает построение моделей процессов, связанных с особенностями мотивации, восприятия информации, усвоения знаний и участия в деятельности и межличностных коммуникациях.

Технология психолого-педагогического проектирования в условиях службы постинтернатной адаптации включает следующие этапы:

✓ первый: выявление проблем, существующих у выпускника интернатного учреждения (методы диагностики: собеседование, методика определения мотивации успеха и боязни неудачи);

✓ второй: составление индивидуальной программы развития личности (определение целей развития; выстраивание этапов и процедур, направленных на достижение результатов; определение внешних и внутренних ресурсов реализации программы; совместная выработка критериев результативности);

На основе разработанной нами модели педагогического проектирования было проведено исследование на базе службы постинтернатной адаптации БОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Министерства образования Чувашии.

✓ третий: реализация индивидуальной программы развития личности (выполнение намеченного плана, психолого-педагогическое сопровождение, фиксация промежуточных результатов);

✓ четвертый: подведение итогов реализации совместного проекта (итоговое собеседование; оценка достигнутых результатов; выработка рекомендаций по дальнейшей социализации выпускника.

На основе разработанной нами модели педагогического проектирования было проведено исследование на базе службы постинтернатной адаптации БОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Министерства образования Чувашии. Исследование проходило с 2011 по 2013 год. В нем приняло участие 119 выпускников интернатных учреждений Чувашии.

На первом этапе совместной проектной деятельности проводились индивидуальные собеседования, диагностика на основе опросника А. А. Реана (методика определения мотивации успеха и боязни неудачи), теста Г. А. Айзенка (самооценка психических состояний), опросника Л. Г. Почебут (выявление агрессивности).

Установлено, что для большинства воспитанников характерны:

✓ неразвитый социальный интеллект (неспособность применять на практике полученные знания, неумение ориентироваться в социуме и взаимодействовать с ним);

✓ иждивенчество;

✓ непонимание материальной стороны жизни;

✓ склонность к асоциальному поведению;

✓ рентные установки (стремление получить все возможные льготы, соответствующие правовому статусу сироты);

✓ повышенный уровень виктимности (готовность стать жертвой).

Приведенные ниже результаты диагностики воспитанников службы постинтернатной адаптации (см. таблицы 1, 2, 3 на с. 167) показали, что такие психические состояния, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, у большинства испытуемых находятся на среднем уровне. Однако у некоторых выпускников преобладают высокая степень агрессии и низкие адаптационные возможности.

В группе присутствуют выпускники, имеющие установку как на успех, так и на неудачу. У первых в основе активности лежат надежда на успех и потребность в его достижении. Остальные, начи-

ная дело, уже заранее боятся возможной неудачи, думают о том, как ее избежать, а не о способах достижения успеха.

Уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями — на среднем уровне.

Ребята в основном связывают свои успехи, достижения и радости с внешними обстоятельствами — везением, счастливой судьбой или помощью других людей, а также имеют склонность приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации окружающим или считать их результатом невезения.

На этапах составления и реализации индивидуальной программы развития личности деятельность осуществляется по следующим направлениям:

✓ организация психолого-педагогических занятий по пяти основным модулям образовательной программы «Вектор жизни»;

✓ сопровождение по инстанциям в решении медико-социальных проблем выпускника (совместное посещение органов государственной власти и других учреждений по вопросам восстановления документов, получения консультаций по различным вопросам и т. п.);

✓ привлечение к участию в организации досуга.

Программа «Вектор жизни» (см. таблицу 4) включает в себя следующие образовательные модули: «Мое здоровье», «Я и мое социальное окружение», «Мое жилье», «Профессиональное самоопределение и труд», «Этика взаимоотношений в семье».

Таблица 1

Методика «Самооценка психических состояний» (Г. А. Айзенк)

Уровень	Начальная диагностика, %			
	тревожность	фрустрация	агрессивность	ригидность
Высокий	25	0	12,5	0
Средний	75	100	87,5	100
Низкий	0	0	0	0

Таблица 2

Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана)

Уровень	Начальная диагностика, %
Мотивация на успех	50
Мотивационный полюс ярко не выражен	25
Мотивация на неудачу	25

Таблица 3

Методика «Тест агрессивности» (опросник Л. Г. Почебут)

Уровень	Начальная диагностика, %
Высокий	37,5
Средний	62,5
Низкий	0

Таблица 4

Модули образовательной программы «Вектор жизни»

Обучающие модули	Основное содержание программы
«Я и мое социальное окружение»	✓ Формирование положительной *Я*-концепции, адекватной социальной позиции. Адаптация личности к постоянно изменяющимся требованиям современной жизни ✓ Критическое мышление и целостное видение жизни. Развитие способностей контролировать свои действия на основе чувств, мыслей и ценностей. Постановка жизненных целей и пути их достижения ✓ Основы конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, друзьями, близкими, родственниками, сверстниками
«Мое жилье»	✓ Правовая грамотность в получении жилья и улучшении жилищных условий. Оформление жилья в собственность ✓ Получение кредита и обязательства по их погашению. Права и ответственность квартиросъемщиков за содержание жилья

Окончание табл. 4

Обучающие модули	Основное содержание программы
	✓ Ведение домашнего хозяйства. Быт как необходимое условие жизнеобеспечения ✓ Оптимальная организация жилищного пространства. Оформление интерьера
«Мое здоровье»	✓ Здоровый образ жизни. Развитие мотивации здорового образа жизни и личной ответственности за собственное здоровье и благополучие всех членов семьи ✓ Профилактика ранней половой жизни. Предупреждение заболеваний репродуктивной сферы ✓ Оказание первой медицинской помощи пострадавшим. Правила и порядок получения медицинских услуг в медицинских специализированных учреждениях ✓ Профилактика употребления психоактивных веществ (ПАВ)
«Профессиональное самоопределение и труд»	✓ Труд как способ сохранения индивидуальности и жизнеобеспеченности личности. Ознакомление с миром профессий ✓ Выбор профессии личностью. Обучение эффективным способам поиска работы ✓ Освоение правил поведения при трудоустройстве. Построение отношений в трудовом коллективе. Перспективы профессионального роста ✓ Льготы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при поступлении в профессиональные учебные заведения и первичном обращении в Центр занятости населения
«Этика взаимоотношений в семье»	✓ Семья как ценность. Функции современной семьи. Полоролевые обязанности матери и отца в воспитании детей. Проблемы «отцов и детей» ✓ Навыки общения членов семьи. Взаимопонимание как условие совместного проживания в семье. Общение между мужчинами и женщинами. Формирование представлений о своей будущей семье. Формирование образов жены и матери, мужа и отца, соответствующих социально-нравственным нормам и ценностям

Таблица 5

Методика «Самооценка психических состояний» (Г. А. Айзенк)

Уровень	Заключительная диагностика, %			
	тревожность	фрустрация	агрессивность	ригидность
Высокий	0	0	0	0
Средний	75	75	75	100
Низкий	25	25	25	0

Таблица 6

Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана)

Уровень	Заключительная диагностика, %
Мотивация на успех	62,5
Мотивационный полюс ярко не выражен	37,5
Мотивация на неудачу	—

В зависимости от сложности ситуации выпускников деятельность специалистов по педагогическому проектированию осуществляется от трех месяцев до одного года.

Как нами было указано ранее, целью психолого-педагогического проектирования являются изменения во внутреннем плане личности человека и в межличностных отношениях. Мониторинг, проведенный нами в процессе исследования, показывает динамику позитивных изменений личностных качеств. Например, прослеживается динамика уменьшения тревожности, фрустрации и снижения агрессивности. На выходе более половины воспитанников имеют позитивную мотивацию. В основе их активности лежат надежда на успех и потребность в достижении успеха. Они уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Результаты показали (см. таблицы 5, 6, 7 на с. 168—169), что 25% выпускников, имеющих высокий уровень агрессивности, снизили проявления агрессии до допустимого уровня.

Таким образом, в постинтернатном сопровождении выпускников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, совместное с ними психолого-педагогиче-

ское проектирование является эффективным средством социальной адаптации. Оно позволяет повысить уровень мотивации и направить усилия личности на решение собственных проблем жизнеустройства.

В разработанной нами технологии психолого-педагогического проектирования в условиях службы постинтернатной адаптации и индивидуальной программы развития личности особо значимой становится фигура педагога, сопровождающего процесс проектирования выпускниками интернатных учреждений индивидуальной траектории развития. Педагог должен быть подготовлен к такой деятельности, которую можно обозначить как тьюторское сопровождение.

Таблица 7

Методика «Тест агрессивности» (опросник Л. Г. Почебут)

Уровень	Заключительная диагностика, %
Высокий	12,5
Средний	62,5
Низкий	25

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бережная, О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Бережная. — Ставрополь : Ставр. гос. ун-т, 2005.

2. *Григорьев, А. С.* Проектная деятельность как способ развития взрослого учащегося / А. С. Григорьев // Человек и образование. — 2008. — № 3. — С. 1—4.

3. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова. — М. : Академия, 2005. — 288 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПЕРЕВОДУ С ПОЗИЦИЙ ВИТАГЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. Н. ПАНОВА,
аспирант кафедры лингводидактики
и методики преподавания иностранных языков
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
panovaanna@inbox.ru

В статье рассматривается специфика подготовки переводчиков с позиций теории витагенного обучения. Определяется важная роль создания межкультурной образовательной среды и применения игрового метода как эффективного способа формирования профессионально направленных компетенций и становления жизненного опыта.

In the article the specific character of translator training is considered in the context of the theory of vitagenic experience. An important role of the cross-cultural educational environment and the game method is defined as an efficient way to develop professional competences and to form life experience.

Ключевые слова: *жизненный опыт, витагенное обучение, межкультурная образовательная среда, профессиональная языковая личность*

Key words: *life experience, vitagenic training, cross-cultural educational environment, professional language personality*

Одной из целей современного высшего образования является обеспечение связи *профессиональной подготовки* с *реальной человеческой жизнью* и *деятельностью*. По словам Н. О. Вербицкой, «не содержание образования, а именно жизненный опыт обусловливает подлинный смысл приобретаемых знаний, становится ценностным достоянием личности, активно формирующим образ жизни и профессиональную компетенцию человека» [2, с. 16].

Современные работодатели признают равнозначными *профессиональные* и *общечеловеческие* качества и навыки. Применительно к переводчикам эти навыки (*soft skills*), которые еще называют *heart skills*, подразумевают наличие коммуникативных и управленческих умений, навыков межличностного и межкультурного общения [5, с. 122].

Если профессиональным умениям мы обучаем в вузе, то «мягкие, или социальные умения» [там же], на которые также обращают внимание работодатели, формируются, помимо обучения в вузе, на основе жизненного опыта. Понимание того, что приобретаемый жизненный опыт — самое ценное достояние человека, лежит в основе витагенного подхода к обучению.

Разграничивая понятия «жизненный опыт» и «опыт жизни», можно отметить, что это не одно и то же.

Значение жизненного (витагенного) опыта в жизни человека и его связь с процессом обучения рассматривает в своих работах профессор А. С. Белкин. В конце 1990-х годов им была выдвинута идея витагенного образования. Ученый различает понятия *опыта жизни* и *жизненного опыта*, понимая последний как витагенную информацию, которая стала достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти, находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой «…сплав мыслей, чувств, поступков, *прожитых* человеком, представляющих для него самодостаточную ценность, связанных с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения. Ключевое слово в этом определении — прожито» [1, с. 148].

Тогда как опыт жизни, по мнению ученого, представляет собой информацию о непрожитых человеком событиях, которые воспринимаются и откладываются в памяти как случайные, не требующие оценки, обдумывания. То есть, разграничивая понятия «жизненный опыт» и «опыт жизни», можно отметить, что это не одно и то же. Жизненный опыт — след пережитых событий, их анализ, понимание их роли, а опыт жизни — лишь осведомленность о существующих моментах, событиях как случайных, не имеющих прямого отношения к данной личности. Именно жизненный опыт А. С. Белкин называет *витагенным,* отмечая, что для его актуализации необходима особая организация образовательного процесса, которую автор называет голографическим подходом [1, с. 167].

Будущие переводчики, поступая в вуз, имеют определенный опыт жизни, который, в нашем понимании, является неактуализированным опытом профессиональной деятельности, то есть у студентов есть некоторые представления о том, что такое переводческая деятельность, как работает устный или письменный переводчик, но это понимание достаточно расплывчато и поверхностно. Однако жизненного опыта, то есть опыта проживания профессиональных переводческих ситуаций, у них, как правило, нет.

Современные студенты-переводчики зачастую недооценивают роль такого опыта, «нацеливаясь» лишь на получение «нужных» теоретических и практических знаний. У них недостаточно сформировано осознание себя в профессии, «собственного Я», они часто «учат, чтобы выучить предмет», не понимая, зачем это пригодится впоследствии.

В связи с этим во время учебы студенты не стремятся участвовать в различных переводческих конкурсах и мероприятиях, игнорируя ценность этих ситуаций в дальнейшей профессиональной жизни, не понимая, что «действие психологических механизмов профессиональной деятельности устных переводчиков опирается на накопленные лингвистические, экстралингвистические знания и имеющийся опыт» [7, с. 97]. Очевидно, что при обучении переводу необходимо формировать потребность в расширении эрудиции и накоплении витагенного опыта на протяжении всего этапа обучения в вузе и последующей профессиональной деятельности.

Обучение на основе витагенного опыта считается достаточно эффективным. Одним из его принципов является «создание таких образовательных ситуаций, которые моделировали бы построение человеком образов собственного “я”, то есть собственной жизнедеятельности (приобретение витагенного опыта)» [4, с. 17]. Мы понимаем витагенное обучение как моделирование ситуаций для актуализации уже имеющегося у студента опыта жизни, то есть «превращения» его в жизненный (витагенный) опыт в процессе обучения средствами методов активного обучения.

А. А. Вербицкий называет эти методы методами инновационного обучения и относит к ним методы проблемного обучения, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, метод проектов, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, новые информационные технологии, учебно-исследовательскую работу студентов и др. [3, с. 123].

Достижению наших целей на младших курсах способствуют *профессионально направленные игры* и *конкурсы* (фонетический, орфографический, страноведческий, театральный, всемирный день франкофонии, день переводчика), в которых принимают участие стажеры французских университетов, а также занятия по практике языка, организуемые русскоязычным преподавателем совместно с носителем французского языка.

Мы понимаем витагенное обучение как моделирование ситуаций для актуализации уже имеющегося у студента опыта жизни, то есть «превращения» его в жизненный (витагенный) опыт в процессе обучения средствами методов активного обучения.

Нами был разработан новый формат проведения *конкурса устного перевода*. На французском и немецком отделениях это мероприятие проводится как реальная переводческая ситуация: встреча / переговоры франкоязычного / немецкоязычного специалиста, не владеющего русским языком, и русскоговорящего участника, не владеющего французским / немецким языком. Тем самым обеспечивается аутентичность межкультурного общения, в которой переводчик выполняет реальную функцию посредника между представителями двух разных культур. Студенты, сталкиваясь с особенностями произношения (темпом речи, особенностями артикуляции, различиями в громкости звучания, психологическим настроем и т. д.), приобретают совершенно иной опыт, нежели тот «условный», который они получают при зачитывании двуязычного интервью русскоговорящими преподавателями (как это обычно принято на конкурсах устного перевода).

Переводческий факультет НГЛУ им. Н. А. Добролюбова активно развивает международные контакты, организует встречи с самыми известными переводчиками, которые охотно делятся своим опытом переводческой деятельности. Благодаря поддержке посольств Франции и Австрии преподаватели перевода из самых престижных переводческих школ Европы приезжают на факультет для проведения мастер-классов. При этом помимо

участия в семинарах мы стремимся максимально привлекать будущих переводчиков к *«внеаудиторному» межкультурному общению.* Им поручается встречать и сопровождать приглашенных иностранных преподавателей, специалистов, студентов, осуществлять перевод сопровождения в самых разных бытовых ситуациях.

Студенты охотно используют такие возможности, позволяющие им почувствовать специфику общения с представителем другой культуры. При этом представления, которые студенты почерпнули из своего «непрожитого» опыта, «понаслышке», зачастую оказываются шаблонными, приводят к затруднительным ситуациям во время общения или вовсе не соответствуют действительности. Именно в ходе «живого» межкультурного общения больше, чем на аудиторных занятиях, приобретается актуальный витагенный опыт, появляется потребность в обновлении этикетной лексики, анализе и обсуждении специфики речевого поведения. Новые представления вытесняют прошлый опыт, а доброжелательный критический разбор ситуации в группе с преподавателем помогает понять ошибки, способствует совершенствованию умений и навыков межкультурного и межличностного общения и таких важных для будущего переводчика качеств, как эмпатия, инициативность, общительность, толерантность, культура поведения, позитивная Я-концепция.

Одним из наиболее эффективных способов актуализировать имеющийся у будущего переводчика опыт является игровое моделирование его будущей профессиональной деятельности.

При этом важно отметить, что при проведении обучающих игр, конкурсов, так же как и в ситуациях внеаудиторного общения витагенный, осмысленный опыт приобретается под руководством преподавателя, который дает определенные задания, расставляет акценты, создает ситуации, то есть организует деятельность студента, направляя ее в нужное русло.

Одним из наиболее эффективных способов актуализировать имеющийся у будущего переводчика опыт является игровое моделирование его будущей профессиональной деятельности. Учитывая специфику переводческой профессии, мы разработали и апробировали особый тип игры — имитационно-деловую игру (ИДИ) «Международная дискуссия». Игра представляет собой имитацию актуального международного мероприятия, в котором участвуют носители иностранного языка, говорящие на разных языках (например, на французском и немецком), и две команды переводчиков, которые осуществляют различные виды устного перевода.

Игровая форма обучения как нельзя лучше способствует решению задач реального иноязычного образования, так как усвоение информации происходит через процесс «проживания». Процесс «проживания» включает в себя простое принятие информации, имитацию реального действия этой информации в социуме и чувственную оценку личностного отношения к данной информации [6, с. 11]. Так, в ходе одной из игр мы имитировали работу сессии ООН, посвященную юбилею падения Берлинской стены. Приглашенные носители языка выступали в роли докладчиков, а студенты переводческого отделения выполняли различные виды устного последовательного перевода перед большой аудиторией слушателей, то есть «проживали» профессиональную ситуацию, находясь в такой же стрессовой ситуации, в которой они могут оказаться в будущем.

Таким образом, создание ситуаций неформального общения с представителями другой культуры, формирование среды межкультурного профессионального общения посредством проведения квазипрофессиональных мероприятий, стимулирование познавательного интереса учащихся к межкультурному общению в бытовых ситуациях позволяет актуализировать уже имеющийся у студентов опыт и превращать его в витагенный. «Пережитая» в ходе делового и бытового межкультурного общения ситуация (под которой мы понимаем опыт межкультурного взаимодей-

ствия, приобретенный в профессионально значимой ситуации, и его последующую рефлексию) остается у студента в активной памяти, чтобы быть востребованной в нужный момент. Мы стараемся делать все возможное, чтобы студенты «проживали» как можно больше таких моментов во время учебы, поскольку именно на этот опыт они будут опираться, делая свои первые профессиональные шаги.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белкин, А. С.* Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. — М. : Академия, 2000. — 192 с. // URL: http://www.pedlib.ru/Books/6/0370/6_0370-1.shtml#book_page_top.

2. *Вербицкая, Н. О.* Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта : дис. … докт. пед. наук / Н. О. Вербицкая. — Екатеринбург, 2002. — 372 с. // URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192629498&archive=1196815384&start_from=&ucat=&.

3. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.

4. *Горюнова, Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как характеристика качества профессиональной подготовки / Л. В. Горюнова // Материалы XVI Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». — М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

5. *Леонова, А. С.* Специфика информационной подготовки переводчика: требования рынка / А. С. Леонова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 3(13). — С. 122—124.

6. *Шаронова, С. А.* Метод игровой ситуации : учебно-метод. пособие / С. А. Шаронова. — М. : Изд-во РУДН, 2001. — 87 с.

7. *Швецова, Ю. О.* Методика формирования системы экстралингвистических знаний студентов вуза при обучении устному переводу : дис. … канд. пед. наук / Ю. О. Швецова. — Пермь, 2012. — 195 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Л. Ю. КУЛИКОВА,
учитель-логопед, заместитель директора
по воспитательной работе МКС(К)ОУ
школы-интерната VIII вида № 92 Н. Новгорода,
соискатель НГПУ им. К. Минина
lubasolo@gmail.com

В статье рассматриваются условия и психолого-педагогические характеристики коррекционно-развивающей программы формирования ряда ведущих характеристик социальной перцепции по отношению к сверстнику у младших школьников с легкой степенью психического недоразвития. Представлены результаты ее апробации в условиях специальной коррекционной школы VIII вида.

The article describes the conditions and psychoeducational characteristics of correctional and development programs to build a number of leading social perception characteristics of junior high school students with mild mental underdevelopment relative to a peer. The results of its testing in special remedial schools VIII species are described in the article.

Ключевые слова: *социальная перцепция, младшие школьники с легкой степенью психического недоразвития, социальный опыт, эмоциональные состояния*

Key words: *social perception, junior high school students with mild mental underdevelopment, social experience, emotional states*

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и их интеграция в общество не теряет своей значимости для системы общего и специального образования. Проблема сложна и многогранна, она подразумевает доступность полноценного и качественного образования для всех категорий граждан, включая лиц с психическим недоразвитием.

Данный термин применим к тем детям, у которых имеется стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органических повреждений головного мозга [6]. Дети, имеющие психическое недоразвитие, в силу специфики дизонтогенеза имеют различные нарушения перцептивных процессов, в том числе связанные с восприятием людей. По данным исследований З. А. Евлаховой, К. И. Вересотской, И. М. Соловьева [3], специфическими особенностями детей с легкой степенью психического недоразвития (ЛСПН) являются: инертность, неполноценность ощущений, недостаточная организация и интеграция чувственного материала. Авторы объясняют причины неадекватного отражения воспринимаемой действительности такими детьми сложностью протекания процессов анализа и синтеза. При этом важно, что адекватное восприятие сверстника детьми с ЛСПН является условием успешного становления процессов взаимодействия, построения межличностных отношений, саморазвития.

Социальная перцепция как психологический феномен, характеризующий восприятие субъектом различных социальных объектов и явлений, выступает важнейшим фактором социализации детей с различными формами дизонтогенеза.

Социальная перцепция как психологический феномен, характеризующий восприятие субъектом различных социальных объектов и явлений, выступает важнейшим фактором социализации детей с различными формами дизонтогенеза. Недостатки в развитии социальной перцепции по отношению к сверстнику, неадекватность восприятия его эмоциональных, поведенческих, вербальных реакций в более старшем подростковом возрасте может привести к изоляции ребенка от сверстников, когда потребность в них будет особенно сильна [4]. Поэтому коррекция социально-перцептивных действий необходима именно в младшем школьном возрасте, поскольку направлена, в том числе, на профилактику (предупреждение) негативного восприятия сверстников детьми с ЛСПН.

А. Д. Виноградова [3], И. Г. Еременко [4], М. Г. Агавелян [1], изучавшие взаимодействие детей с легкой степенью психического недоразвития с другими людьми, отмечают специфические особенности этого взаимодействия: низкую способность установления связей и отношений, невозможность вычленения опор в физическом облике, поведении, признаках. Это сопровождается трудностями в актуализации слов, узостью активного словаря, затрудняющими взаимодействие. В исследованиях М. Г. Агавелян [1] было выявлено, что

сфера психического развития учащихся коррекционных школ, отвечающая за прием и переработку информации при построении взаимоотношений с другими людьми, недостаточно сформирована.

Специальных исследований, посвященных комплексному изучению и развитию характеристик социальной перцепции в отношении сверстника у младших школьников с легкой степенью психического недоразвития в условиях специальной коррекционной школы крайне недостаточно, вопросы развития социальной перцепции младших школьников с ЛСПН по отношению к сверстнику являются остроактуальными и требующими решения.

Полагаем, что целенаправленное развитие и расширение спектра характеристик социальной перцепции у младших школьников с ЛСПН может быть эффективным при включении в процесс психолого-педагогического сопровождения этих детей специального психологического комплекса, включающего систему разнообразных развивающих перцептивных и социально-перцептивных действий детей с ЛСПН в условиях коррекционных занятий, учебной и воспитательной деятельности, семейного общения.

В связи с этим целью нашего исследования было создание коррекционно-развивающей программы, направленной на расширение спектра характеристик социальной перцепции младших школьников с легкой степенью психического недоразвития в отношении сверстника.

Принципиально важными условиями, на которых базировалась данная программа, были следующие:

✓ формирование у ребенка с ЛСПН положительной мотивации на взаимодействие;

✓ формирование у ребенка с ЛСПН умения использовать программу действий по образцу в ситуации социальной перцепции;

✓ необходимость комплексности воздействия, включение в процесс коррекции всех участников образовательного процесса;

✓ использование в коррекционно-развивающей работе различных средств и технологий для накопления детьми разнообразного и разностороннего опыта социально-перцептивных действий.

Целью нашего исследования было создание коррекционно-развивающей программы, направленной на расширение спектра характеристик социальной перцепции младших школьников с легкой степенью психического недоразвития в отношении сверстника.

Реализация основных условий оптимизации социальной перцепции младших школьников с ЛСПН осуществлялась в ходе комплексной системы мер коррекционно-развивающего характера, нацеленных на:

✓ коррекцию и развитие социально-перцептивных действий младших школьников с ЛСПН;

✓ повышение мотивации и информатизации родителей (законных представителей) данной группы детей;

✓ повышение педагогической компетентности специалистов, работающих с детьми с ЛСПН в вопросах становления и развития социальной перцепции учащихся.

Первое направление программы реализовалось в ходе курса коррекционно-развивающих занятий для младших школьников с ЛСПН. Основная цель данного направления — расширение спектра характеристик социальной перцепции младших школьников с ЛСПН в отношении сверстника.

Коррекционно-развивающий курс длился шесть месяцев, занятия проходили два раза в неделю по 25—30 минут. Выбор данных параметров проведения программы основан на индивидуальных особенностях детей с ЛСПН, связан с их повышенной утомляемостью, недостаточной концентрацией внимания, слабой памятью, низкой мотивацией к деятельности. Временны́е рамки проведения занятий являются профилактикой утомления. Занятия посещали 57 младших школьников с ЛСПН 1—4-х классов. Дети были объединены в

разновозрастные группы по 11—12 человек (всего пять групп).

При проектировании коррекционно-развивающего курса занятий с учащимися основное внимание психолог уделял формированию положительной мотивации учащихся; активизации произвольного восприятия; развитию навыков адекватного опознавания эмоционального состояния сверстников по различным основаниям; формированию умения использовать программу действий по образцу в различных ситуациях социальной перцепции; развитию навыков социального взаимодействия со сверстниками.

В ходе этого направления были использованы такие методы, как: метод создания единого игрового сюжета; создание ситуации успеха; словесные, наглядные, практические методы; репродуктивные и объяснительно-иллюстративные методы; метод взаимопроверки и самопроверки; познавательная игра.

Во время работы над слуховым восприятием младших школьников с ЛСПН использовалась следующая последовательность упражнений: от развития восприятия неречевых звуков (воды, ветра, пение птиц, криков животных, звучания музыкальных инструментов) к восприятию речевых звуков и основных эмоционально-окрашенных фраз. Основные задания были связаны с вербализацией данных звуков, классификацией по громкости, длительности звучания. Благодаря таким упражнениям младшие школьники с ЛСПН расширяют свой опыт, знания об объектах и издаваемых ими звуков.

Работа над развитием навыков адекватного распознавания эмоционального состояния сверстника включала специальные упражнения по восприятию эмоционального состояния сверстника по интонационному рисунку речи и мимике лица.

В дальнейшем детям предлагались упражнения по восприятию речевых звуков, слов, эмоционально окрашенных фраз. Такая работа основана на развитии фонематического слуха детей.

Следующие упражнения были направлены на восприятие эмоциональных словосочетаний и фраз. Основные задания были связаны с вербализацией основной интонации, характеристик голоса говорящего. Дети выполняли упражнения на анализ и классификацию, вербализацию эмоций. Примеры заданий: «Чей звук?», «Кто громче?», «Подбери слово», «Настроение», «Кто сегодня веселый?» и др.

Работа над развитием навыков адекватного распознавания эмоционального состояния сверстника включала специальные упражнения по восприятию эмоционального состояния сверстника по интонационному рисунку речи и мимике лица. Технология данной работы заключалась в последовательном изучении детьми различных эмоциональных состояний сверстников: от простых (основных) к более сложным и дальнейшем их сопоставлении.

Изучение эмоциональных проявлений сверстников по эмоционально-окрашенным фразам и лицевой экспрессии происходит одновременно. Для лучшего запоминания и различения лицевой экспрессии используются «Таблицы узнавания», в которые дети вносят свои наблюдения за основными характеристиками расположения губ, бровей, глаз эмоционального лица сверстника. Работая с такой таблицей, дети учатся определять эмоциональное состояние наблюдаемого сверстника на основании выражения его лица.

Цель второго направления коррекционно-развивающей программы — работа с родителями (законными представителями), в ходе которой решались задачи по информированию родителей об особенностях развития психоэмоциональной сферы младших школьников с ЛСПН и специфики социальной перцепции, а также по повышению мотивации родителей (законных представителей) на участие в развивающих занятиях с детьми и на продолжение развивающих занятий в семейных условиях.

Общая структура занятий с родителями (законными представителями) младших школьников с ЛСПН включала в себя этапы: организационно-мотивационный,

информационно-операционный, апробации. Форма проведения занятий была различной: лекции, беседы, работа в группах, занятия с элементами тренинга, круглые столы, индивидуальные консультации — и выбиралась исходя из тематики встречи и основных задач. Для повышения мотивации и поддержания интереса участников использовались разнообразные средства: сплочение родительской группы, приглашение различных специалистов и семей выпускников, знакомство со статистическими данными. Необходимость такого разнообразия средств была обусловлена характеристиками семей, входящих в эксперимент (опекаемые, малообеспеченные, одинокие матери, неблагополучные, родители-инвалиды, полные), их низким образовательным уровнем и сниженной мотивацией на посещения занятий.

Третьим направлением коррекционно-развивающей программы являлись организация и проведение различных образовательных форм для педагогов (семинаров, мастер-классов, тренингов) с целью повышения их профессиональной компетентности по вопросам развития социально-перцептивной сферы младших школьников с ЛСПН в процессе коррекционно-развивающего обучения. В ходе занятий с педагогами особое внимание уделялось организации развивающей среды в процессе учебной и воспитательной деятельности, применению на уроках и воспитательных мероприятиях различных методов, способствующих развитию перцептивных действий, в том числе социальной направленности.

Важным аспектом было присутствие педагогов, работающих с детьми экспериментальной группы, на психокоррекционных занятиях. Таким образом, были наглядно представлены приемы и методы работы с данной категорией детей. Благодаря системе включения педагогического коллектива образовательного учреждения в коррекционно-развивающую программу нашего исследования к детям предъявлялись единые требования и со стороны педагогического коллектива, и со стороны родителей, что помогало младшим школьникам с ЛСПН закрепить полученные знания и оптимизировать социальную перцепцию по отношению к сверстнику.

Для оценки результатов программы психолого-педагогического сопровождения детей с ЛСПН нами были выделены следующие показатели социальной перцепции младших школьников по отношению к сверстнику:

✓ распознавание эмоционального состояния сверстника по лицевой экспрессии;

✓ распознавание эмоционального состояния сверстника по интонационному рисунку речи;

✓ восприятие внешности и поведения сверстника с последующей вербализацией.

В ходе занятий с педагогами особое внимание уделялось организации развивающей среды в процессе учебной и воспитательной деятельности, применению на уроках и воспитательных мероприятиях различных методов, способствующих развитию перцептивных действий, в том числе социальной направленности.

В основу диагностики легли адаптированные методики: «Распознавание эмоционального состояния человека по лицевой экспрессии» (Н. Я. Семаго), «Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи» (А. А. Борисова), «Восприятие внешности человека и составление словесного портрета» (Н. И. Бабич). Обработка результатов велась по специально разработанной системе критериально-ориентированного оценивания уровней сформированности социальной перцепции младших школьников с ЛСПН. Обобщенные результаты коррекции выделенных характеристик социальной перцепции младших школьников с ЛСПН по отношению к сверстнику экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице на с. 178.

Анализируя результаты контрольных срезов, проведенных с экспериментальной и контрольной группой, можно выделить наиболее существенные изменения, произошедшие в социально-перцептивной

Результаты развития показателей изучаемых характеристик социальной перцепции младших школьников с ЛСПН по отношению к сверстнику

Группы	Вид эксперимента	Восприятие эмоционального состояния сверстника						Восприятие внешности и поведения сверстника (аудиовизуальный), %		
		по лицевой экспрессии (визуальный канал восприятия), %			по эмоционально окрашенным фразам (аудиальный канал восприятия), %					
		адекватное распознавание	частичное распознавание (ошибки восприятия)	не распознает	адекватное распознавание	частичное распознавание (ошибки восприятия)	не распознает	высокая полнота восприятия	частичная полнота восприятия	низкая полнота восприятия
ЭГ	Констатирующий	16	77	7	23	58	19	0	63	37
	Формирующий	30	67	3	37	63	0	7	77	16
КГ		18	75	7	26	59	15	0	67	33

сфере младших школьников с ЛПСН после формирующего эксперимента.

✓ Наиболее существенные изменения были отмечены при восприятии эмоционального состояния сверстников по фотографическим изображениям. Дети могли не только определить общее состояние (хорошее или плохое настроение) — увеличился процент правильного распознавания таких эмоций, как *страх* (с 53 до 63 %), *приветливость* (с 14 до 46 %), *обида* (с 7 до 33 %). 53 % детей смогли выделить признаки мимики лица, указывающие на состояние *сердитости*, *задумчивости* (26 %), *удивления* (30 %), то есть тех эмоций, которые раньше дифференцировались крайне слабо.

Наиболее существенные изменения были отмечены при восприятии эмоционального состояния сверстников по фотографическим изображениям.

✓ Значимая динамика выявлена при распознавании эмоционального состояния сверстника по аудиальному каналу восприятия (восприятие и распознавание интонационного рисунка речи сверстника). Возросло количество испытуемых с ЛСПН, которые узнавали такие состояния сверстника, как *огорчение* (с 17 до 26 %), *любопытство* (с 19 до 25 %), *удивление* (с 23 до 33 %). Уменьшилось количество ошибок по дифференциации противоположных по знаку эмоциональных состояний.

✓ Восприятие эмоционального лица сверстника стало более систематизированным, дифференцированным; произошло усвоение понятий «ключевых» частей эмоциональных лиц (положение губ, бровей и пр.), на которые дети с ЛСПН стали опираться при распознавании.

✓ Адекватность восприятия внешности увеличилась с 7 до 13 %, объем воспринимаемых признаков увеличился с 9 до 20 %, что свидетельствует о положительной динамике в восприятии, запоминании и воспроизведении характеристик внешности сверстника.

✓ При восприятии внешности сверстника испытуемые с ЛСПН стали ориентироваться на основные характеристики одежды (форма, цвет), обуви, цвета волос. Кроме восприятия основного (длительного по времени) действия, после коррекции в речи детей стали адекватно отражаться более короткие по времени характеристики действий сверстника («он поздоровался», «она чихала, у нее болезнь»).

✓ К основным факторам, усложняющим процесс формирования адекватной социальной перцепции младших школьников с ЛСПН по отношению к сверстнику можно отнести трудности вербализации детьми воспринятой информации (недостаточный активный и пассивный словарный запас), слабость, неустойчивость про-

извольного внимания и восприятия, их фрагментарность.

Общая динамика развития характеристик социальной перцепции младших школьников с ЛПСН, которые были предметом коррекции в формирующем эксперименте, свидетельствует о значимых положительных изменениях в их развитии по сравнению с результатами контрольной группы.

Таким образом, апробация программы психолого-педагогического сопровождения и ее результаты показали эффективность, информативность и необходимость ее использования для формирования комплекса компонентов социальной перцепции у младших школьников с ЛСПН по отношению к сверстнику в условиях специального обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агавелян, М. Г.* Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Агавелян. — Новосибирск : НИПКиПРО, 1998. — 189 с.

2. *Бодалев, А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М., 1982. — 200 с.

3. *Виноградова, А. Д.* Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова ; сост. А. Д. Виноградова. — М. : Просвещение, 1985. — 144 с.

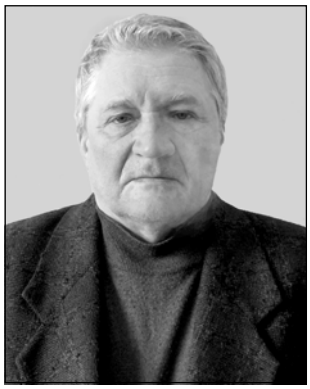
4. *Еременко, И. Г.* Олигофренопедагогика : учеб. пособие / И. Г. Еременко. — Киев : Вища школа, 1985. — 327 с.

5. *Катаева, А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

6. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.

7. *Левченко, И. Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. — М. : Просвещение, 2008. — 239 с.

ТРАНСЛЯЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЯХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ



А. М. ДОРОЖКИН,
доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой истории,
методологии и философии науки
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
savrutsk@lunn.ru

О. В. ТИМОФЕЕВА,
аспирант ННГУ им Н. И. Лобачевского,
tim.ok.an@yandex.ru

В работе показана тесная связь ценностей со способом их трансляции. Выявлены исторические типы трансляции ценностей на примере передачи традиций. Высказаны предложения по коррекции образовательных процедур в соответствии с отмеченными традиционными формами передачи ценностей.

This research shows the close connection between the system of values and the way of its transmission. The historical types of values transmission were revealed on the example of transmission of traditions. In this research were given the suggestions for correction educational methods in accordance with noted traditional forms transfer of values.

Ключевые слова: *ценность, трансляция, традиция, формализованное знание, неформализованное знание, образование, воспитание*

Key words: *value, transmission, tradition, the formal knowledge, non formal knowledge, education, upbringing*

Одной из приоритетных задач нашего государства и важной целью современного образования является воспитание не только инициативного и результативного гражданина, обладающего для осуществления своей профессиональной деятельности набором необходимых компетентностей, но и гражданина с широкой системой ценностных ориентаций.

Существует большое множество концепций и теорий по определению ценностей и ценностных ориентаций. Но главным является то, что ценность не существует «сама по себе», а проявляется как элемент взаимодействия индивида и социальной группы. Ценности не могут существовать вне человека и носят социальный характер. Они формируются на основе общественной практики, индивидуальной деятельности человека и в рамках определенных конкретно-исторических общественных отношений и форм общения людей.

Духовное развитие человека обусловлено развитием его сознания и самосознания.

Ценностные же ориентации определяются как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении и деятельности. У каждого человека существует собственная система ценностей и ценностных ориентаций. Для того чтобы эта система ценностей сформировалась, необходимо не только исходить из собственного жизненного опыта, но и ориентироваться на нравственные ценности социальной группы и духовные общечеловеческие ценности. Духовное развитие человека обусловлено развитием его сознания и самосознания.

Поэтому само понятие «ценность» приобретает значение не только в качестве философско-этической и психологической, но и педагогической категории.

Воспитание сегодня — прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами, со всем тем, что позволяет человеку осознавать, оценивать и усовершенствовать себя, делая при этом главным критерием собственных действий и поступков совесть.

В данной статье мы ставим своей целью проанализировать трансляцию ценностей в определенных условиях. При этом хотелось бы показать, что сама по себе процедура трансляции не может утвердить и сформировать приоритет одних ценностей перед другими. С нашей точки зрения, необходимо выделить такую фор-

му трансляции, как *передача традиции*. Философское осмысление накопленных знаний позволяет систематизировать и упорядочивать их, что, несомненно, способствует более глубокому раскрытию сущности механизма распространения традиций и степени их влияния на человека. Трансляция ценностей в духовных традициях означает передачу наиболее значимого положительного опыта человечества в сознание современного человека. В одних традициях этот процесс происходит через персонифицированный характер взаимоотношений учителя и ученика при индивидуальной форме обучения, в этом случае информация, исходящая от учителя — индивидуализированная, конкретная и адекватная.

В других традициях процесс передачи знаний и ценностей осуществляется коллективно. Модель «учитель — ученик» усложняется. При групповом действии каждый участник имеет определенные функции, обладает какими-то знаниями, играет определенную роль. Каждый вносит часть того опыта и знаний, которые имеет.

Данная типология носит условный характер, так как в практике социального бытия традиций формы трансляции нередко сосуществуют, дополняя друг друга.

Образование — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколении другому; общий механизм социального наследования, передача и сохранение норм и ценностей общей жизни во времени [7, с. 239]. Образование просто обязано быть ценностным по своей природе. Педагоги, работающие с детьми, самим фактом сосуществования рядом с ними транслируют им определенные ценности. Более того, конкретное содержание в процессе передачи ценностей (например, предметное, ситуативное) уходит, а ценности остаются и закрепляются в виде внутренних духовных ориентиров учеников. Но и в этом случае, чтобы образование как деятельность было успешным, необходимо четко представлять: что есть человек? каким он должен и может стать?

Понимание того, каким будет человек с его духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом как конечный продукт образования, складывается только на определенной мировоззренческой платформе, в которой отсутствие смыслов и ценностей знаний низводит процесс их получения до уровня простой зубрежки. В этом смысле нельзя не отметить предельно негативную роль подготовки и сдачи экзаменов в средней школе по тестовой системе. Ведь все отмеченные выше атрибуты отчуждения знаний от ученика и понимание знаний как формализованной информации, а не ценности, в полной мере содержатся в данной системе.

Трансляция ценностей в духовных традициях означает передачу наиболее значимого положительного опыта человечества в сознание современного человека.

Трансляция ценностей имеет целью освоение определенного когнитивно-деятельностного содержания (теоретического и инструментального знания, рефлексивно-мировоззренческих аспектов применения этого знания) [1, с. 83]. Соответственно, процесс трансляции ценностей должен осуществляться как передача экзистенционального знания: «знания-проблемы» и «знания — способа действия» (выбора, ориентации человека в мире).

При данной форме трансляции важным является еще один момент образования — диалог. Настоящий образовательный процесс — это школа диалога, философия которой строится на принципе соразмерности позиций учителя и ученика, ученика и мира, ученика и культуры. Диалог — это движение не только от непонимания к пониманию, но и от понимания к непониманию, то есть к формированию открытой проблемы, нуждающейся в рассмотрении именно как проблемы. Только такое диалогическое взаимодействие учителя и ученика ведет к процессу расширения сознания, в отличие от существую-

щих педагогических практик, пропитанных идеологией культурного монологизма. Для того чтобы добиться такого типа обучения, возникает необходимость перехода к осмыслению и осознанному проектированию уклада жизни школы, который в свою очередь следует понимать как совокупность ценностей и смыслов, в том числе образования, лежащих в основании всей системы жизнедеятельности школы, всех форм взаимоотношений, существующих между субъектами образовательного процесса. По этому поводу хотелось бы привести ряд соображений.

✓ При проектировании нового уклада жизни школы нам может оказать значимую помощь опыт формирования традиционных духовных ценностей. Специфика древних духовных традиций заключалась в первую очередь в том, что все обучение в них было построено на следующих принципах:

— мало только узнать нечто новое;

— недостаточно просто пережить новый чувственный опыт;

— нужно стремиться превратить знание в практику, сделать частью повседневной жизни.

В традиционных сообществах существовал принцип единства теории и практики: знания передавались именно как совокупность собственно знаний (информации), навыков (умений) и ценностных установок (мотивации) [3, с. 27—68]. Обучение представляло собой органичный синтез всех трех вышеперечисленных компонентов и не могло происходить в отрыве одного элемента от других. Любому ученику необходим Учитель — человек, который сам прошел определенный путь, умеет находиться в резонансе с окружающей действительностью и чувствует потребность в передаче не только знаний, но и приобретенного опыта [2].

При проектировании нового уклада жизни школы нам может оказать значимую помощь опыт формирования традиционных духовных ценностей.

Эти идеальные структуры совместного сосуществования выполняют регулятивную функцию, являются тем порождающим началом, под влиянием которого формируются такие духовные явления, как патриотизм, память о прародителях, «дух семьи», «дух школы» и др. Само это соосмысление, со-волеизъявление протекает на фоне и под воздействием той атмосферы, того духа, неуловимого в терминах формального монологичного механизма передачи знания, который и является отличительной чертой совместного интерсубъективного мира.

✓ Трансляция ценностей эффективна в той среде, где есть системность, целостность, четкость, последовательность их передачи. В настоящий момент процессу трансляции высоконравственных ценностей в сфере образования, препятствует отсутствие единой системы «семья — школа». Всем известно, что ребенок впитывает в первую очередь ту модель семьи, в которой воспитывается сам. Если ценности, преподаваемые в школе, по своему содержанию будут отличаться от ценностей принятых в семье, то в сознании ребенка произойдет разрыв связи между «должным» и «наличным», а это в свою очередь либо затормозит процесс трансляции ценностей, либо приведет к отсутствию таковой.

Исключение, пожалуй, составляют конфессиональные общеобразовательные учреждения (школы, гимназии), в которых обучение ведется не по стандартизированным образовательным программам, но во внутренней среде являющейся единой системой «семья — школа». Именно системность и преемственность ценностных установок приводит к укорененности транслируемых единых для системы ценностей.

Признаемся, что универсальных рецептов устранения ситуации у нас нет. Мы можем лишь предположить, что и здесь нужно создавать определенные традиции взаимоотношений школы и всех внешкольных форм влияния на формирование ду-

ховной личности ученика. С нашей точки зрения, довольно значимым может быть не только активно формируемые ныне традиции приобщения к физической культуре (строительство ФОКов), но и все более подвергаемые забвению традиции культуры русской литературной речи. И что действительно важно — такие традиции должны передаваться не только, а точнее, не столько на уроках литературы в школе, сколько в семье, в кругу семейного общения.

✓ Масс-медиа стали одним из компонентов психосоциальной среды обитания человечества, они претендуют на роль мощнейшего фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества. Им принадлежит лидерство в области идеологического воздействия на общество и личность. Они стали трансляторами культурных достижений и, бесспорно, активно влияют на принятие либо отрицание обществом тех или иных ценностей культуры.

Средства массовой информации можно охарактеризовать как объективно-исторический процесс трансляции культурного фонда, осуществляемый тремя методами: через печатные издания, вербального и аудиовизуального.

Компьютеризация всех сфер общественной деятельности и повседневной жизни человека — самый впечатляющий феномен последней четверти XX века. Распространение компьютерных сетей — это решающий шаг на пути к информационному обществу. В глобальной сети не создается никакого знания, но зато многократно увеличиваются возможности осуществления коммуникаций.

Информационные технологии оказывают существенное влияние на все виды деятельности, в том числе и на трансляцию не только знания, но и ценностей. Они преобразовывают знания в информационный ресурс общества, обеспечивают его хранение и передачу. К преимуществам информационных технологий относят огромный объем информации и большую скорость ее трансляции и обработки. Но отрицательная сторона данного процесса — оторванность людей от реальной социальной среды, реальной жизни. Более того, оторванность от реальности часто сопровождается формированием виртуальной реальности. Прививаемые и интенсивно усваиваемые в этой реальности ценности зачастую ничего общего с реальными социальными ценностями не имеют.

В глобальной сети не создается никакого знания, но зато многократно увеличиваются возможности осуществления коммуникаций.

Поэтому необходимо показать молодежи, прежде всего школьникам, что новацией ныне является возврат к традициям. Все более интересным и даже модным становится формирование военно-исторических клубов, участники которых в деталях одежды, вооружения и прочего воспроизводят то или иное событие в истории нашей Родины.

Сегодня телевидение обладает ни с чем не сопоставимым влиянием на мировоззрение людей, которое определяется тремя факторами: массовость, элитарность, доступность. Телевидение является прекрасным средством передачи достоверных философских и культурно-исторических знаний. Но вместо этого на телевизионных экранах чаще всего видны акты насилия, призывы разбогатеть, не работая и т. д. Запретительные меры как по отношению к авторам таких передач, так и по отношению к детям, тянущимся к экранам, по нашему мнению, не принесут плодов. Здесь остается настойчиво и терпеливо внушать ребенку, что на экране показывают нереальную жизнь, что все это выгодно не ему, а владельцам телевизионных каналов.

✓ Также немаловажен тот факт, что государство, декларирующее определенные ценности для своих граждан, в первую очередь должно само выступать примером их соблюдения и выполнения. После известных событий, изменивших структу-

ру и цели развития нашей страны, в ее составе появилась группа работодателей, сформировавших определенный круг ценностей, значимых при приеме на работу в их частные структуры. К таким ценностям относятся прежде всего: предприимчивость, деловитость, смелость в принятии решений, информационная (компьютерная) грамотность, сдержанность в общении с клиентами и сотрудниками и многое другое. Заметим, что такое ценностное качество сотрудника, как человеколюбие, явно не обладает приоритетом по отношению к перечисленным, поскольку прибыли компании не приносит.

Новое государство при своем формировании в качестве базовых социальных ценностей выдвигает патриотизм, гражданственность, социальную справедливость, законопослушность и т. д. Данные ценности неоспоримы. Возникает другой вопрос: как они взаимоотносятся с такими духовными ценностями, как скромность (кстати, совсем исчезнувшая из перечня современных социальных ценностей), моральная устойчивость и чистота помыслов (как антитеза сексуальной распущенности), семейственность, самопожертвование и взаимопомощь и т. д.? Нужно признать, что государство сегодня делает немало для сближения социальных и духовных ценностей. Однако группа корпоративных ценностей, по нашему мнению, еще весьма далека от такого сближения. Работодатель, требующий от высшей школы качественного работника, практически никогда не вспоминает о ценностях духовных. Установление отношений между корпоративными, социальными и духовными ценностями — это сложнейшая задача, решать которую необходимо как можно быстрее.

Работодатель, требующий от высшей школы качественного работника, практически никогда не вспоминает о ценностях духовных.

Совокупность всех перечисленных ценностей и методов их трансляции образует единую культурно-коммуникативную систему, которая влияет на ценностную ориентацию общества при помощи различных типов культурных сообщений: печатных, телевизионных, радиотрансляционных, включающих ценности разнообразных порядков — экономических, социальных, моральных, эстетических и т. д. — и разнообразных культурных жанров.

Подводя определенный итог нашим рассуждениям, заметим, что, с нашей точки зрения, одной из причин существующих ныне проблем в образовании является нарушение иерархии ценностей, вследствие которой духовные ценности отошли на второй план, уступив место корпоративно-экономическим. Между тем создание цельной системы общего образования должно иметь в своей основе духовную составляющую, способствующую трансляции духовных ценностей.

Общенародное понимание цели образования довольно показательно отразилось в словаре В. И. Даля: «Просвещение — …свет науки и разума, согреваемый чистою нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека; научное образование, при ясном сознании долга своего и цели жизни. Просвещение одною наукою, одного только ума, односторонне и не ведет к добру» [6, с. 14].

В настоящий период в результате введения новых федеральных стандартов образования личностному развитию учащихся уделяется существенное внимание. Основным назначением фундаментального ядра общего образования является установление системы базовых национальных ценностей, определяющих «самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни» [4, с. 3]. Соответственно происходит то необходимое единение внешнего и внутреннего мира человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Доронин, Д. Ю.* Религиозное знание в общеобразовательных школах / Д. Ю. Доронин // Роль религии в жизни современного российского общества : сб. статей междунар. науч.-практ. конф., Арзамас, 2009. — Н. Новгород : Изд-во НИЦ Поволжья «Нижегородское религиоведческое общество», 2010. — 302 с.

2. *Дробовцева, С. В.* Формы и методы передачи знаний в духовных традициях / С. В. Дробовцева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — Сер. «Социальные науки». — 2007. — № 3 (8). — С. 179—185.

3. *Козлов, В. В.* Фундаментальнове ядро общего образования / В. В. Козлов, А. М. Кондаков. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 59 с. — (Стандарты второго поколения).

4. *Левицкий, С. А.* Очерки по истории русской философской и общественной мысли : в 2 т. / С. А. Левицкий. — Т. 1. — Франкфурт-на-Майне : Посев, 1968. — 198 с.

5. *Новиков, А. М.* Культура как основание содержания образования / А. М. Новиков // Педагогика. — 2011. — № 6. — С. 3—14.

6. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М., 1995. — 336 с.

7. Философский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ПРИЕМНОМУ РЕБЕНКУ И ЕГО БИОЛОГИЧЕСКИМ РОДИТЕЛЯМ

М. Ю. ЛОБАНОВА,
старший преподаватель кафедры психологии НИРО,
аспирант НИРО
marina_ _lobanova@mail.ru

В данной статье произведен анализ научной психологической литературы по проблеме родительского отношения; рассмотрены различные подходы к разработке понятия «родительское отношение» В. Н. Мясищева, Р. В. Овчаровой, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого, А. А. Бодалева, В. В. Столина; выделены компоненты родительского отношения приемных родителей к приемному ребенку посредством изменения отношения к его биологическим родителям.

In this article the analysis of the scientific psychological literature on a problem of the parental relation is given; various approaches to the development of the concept «parental relation» of V. N. Myasishchev, R. V. Ovcharova, E.G. Eydemiller, V.V.Yustitsky, A.A.Bodalev, V. V. Stolin are considered; components of the parental relation of reception parents to the adopted child by means of change of the relation to his biological parents are allocated.

Ключевые слова: *родительское отношение, компоненты родительского отношения, приемный ребенок, приемные родители, биологические родители приемного ребенка, изменение отношения*

Key words: *parental relation, components of the parental relation, adopted child, reception parents, biological parents of the adopted child, relation change*

В связи с многочисленными отказами со стороны приемных родителей от приемных детей встает вопрос не только об обязательной диагностике кандидатов в приемные родители, но и об организации целенаправленной работы по изменению их отношения к приемному ребенку и его биологическим родителям, так как в нашем обществе существует предвзятое мнение о родителях ребенка-сироты, определяющее многие стереотипы восприятия приемных родителей.

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий в рамках системного подхода признают семью как единое целое, в единстве семейных взаимосвязей, социального и биологического. Рассматривая феномен родительства с точки зрения системного подхода, мы будем описывать его в тесной взаимосвязи с семейной системой [15; 16].

Как полагает И. С. Кон, на ранних стадиях развития человеческого общества индивидуальное родительство было не институализировано, уходом за детьми и их воспитанием занималась вся община [6]. Позже в среде феодализировавшейся и раннефеодальной знати широко распространился институт воспитательства — обычай обязательного воспитания детей вне родительской семьи. Нормативные предписания и реальное родительское поведение никогда и нигде не совпадали полностью. Родительское поведение различалось не только от сословия к сословию, но и от семьи к семье. В XV—XVI веках заметно возрастают требовательность и строгость к детям. Как отмечает И. С. Кон, теологи того времени говорят исключительно об обязанностях детей по отношению к родителям и ни слова о родительских обязанностях. Вплоть до середины XVIII века родительские чувства занимают незначительное место в личной переписке и дневниках. Лишь к концу XVIII — началу XIX века детоцентрическая ориентация прочно утвердилась в общественном сознании, сделав любовь родителей одной из главных нравственных ценностей [6]. В последние двадцать лет положение детей в России заметно ухудшилось, наблюдается значительный рост детей, которые остались без попечения родителей, то есть социальных сирот, являющихся фактическими сиротами при живых родителях. Это вызывает необходимость реабилитации и теоретического переосмысления родительства.

В последние двадцать лет положение детей в России заметно ухудшилось, наблюдается значительный рост детей, которые остались без попечения родителей, то есть социальных сирот, являющихся фактическими сиротами при живых родителях.

Описывая феномен родительства, Р. В. Овчарова выделяет ряд характерных черт: его детерминированность, многогранность, многоплановость, динамичность и др. Она полагает, что «феномен родительства системно детерминирован, то есть представляет собой относительно самостоятельную систему, одновременно являясь подсистемой по отношению к системе семьи». Под многогранностью феномена родительства Р. В. Овчарова понимает возможность его рассмотрения на двух уровнях: «и как сложную комплексную структуру индивида, и как надындивидуальное целое» [9, с. 3]. При этом каждый уровень одновременно является этапом формирования родительства. По ее мнению, многоплановость этого феномена связана со сложной структурой его организации. Она выделяет несколько планов презентации данного феномена: индивидуально-личностные особенности женщины и мужчины; единство их ценностных ориентаций, родительских позиций, чувств и т. д.; взаимосвязь родительства как с родительскими семьями, так и с обществом как системой.

На процесс формирования родительства также влияет ряд факторов, которые

«иерархически организованы и представлены на нескольких уровнях: макроуровень — уровень общества, мезоуровень — уровень родительской семьи, микроуровень — уровень собственной семьи и, наконец, уровень конкретной личности» [9, с. 3]. Р. В. Овчарова подчеркивает, что феномен родительства представляет собой «явление динамическое, включающее процесс становления и развития» [9, с. 3].

Очевидно, что отношение родителей к детям в обычных семьях несколько иное, чем в приемных. В биологических (кровных) семьях дети и родители связаны друг с другом кровным родством, и ни одному родителю, согласно российской культурной традиции, не придет в голову мысль отказаться от ребенка из-за несложившихся с ним отношений. Приемная семья состоит из принимающей семьи с ее нерешенными проблемами и приемного ребенка с его незавершенными отношениями с кровной семьей. Попытаемся понять, что представляет собой отношение приемных родителей к приемным детям, рассмотрев психологические понятия «отношение», «родительское отношение», «родительство».

Понятие «отношение» является базовой психологической категорией. Психологический смысл отношения, по В. Н. Мясищеву [8], состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Отношения личности, ее потребности, интересы, склонности — это результат того, как человеку удается взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности в предметной деятельности и при взаимодействии с другими людьми. Отношение находит конкретное воплощение в любых контактах, то есть во взаимодействиях человека с человеком, с материальными и идеальными вещами и явлениями, эмоционально окрашивает любые связи индивида с внешним миром. Через отношение определяется система потребностей, мотивов, влечений человека. Отношение возникает там, где есть субъект и объект отношения.

Категория отношения может рассматриваться как готовность к определенному взаимодействию, как реально действующая связь в рамках «субъект — объект», «субъект — субъект». Субъект-субъектные отношения включают в себя не только отношения человека с другим человеком, но и к самому себе, — самоотношение.

Приемная семья состоит из принимающей семьи с ее нерешенными проблемами и приемного ребенка с его незавершенными отношениями с кровной семьей.

Система отношений определяет характер переживаний личности, поведенческих реакций на внешние воздействия, особенности восприятия действительности. Все составляющие психической организации человека связаны с отношениями, причем функциональные возможности человека в организации деятельности могут быть определены лишь на уровне активно положительного отношения к ее задаче.

На основе изложенного материала можно сказать, что отношение одной личности к другой представляет собой некий результат их взаимодействия, характеризующийся особенностями восприятия одной личности по отношению к другой, переживаний и поведенческих реакций во время этого взаимодействия, а также отношение к себе как участнику этого взаимодействия (самоотношение). Отношение — это индикатор потребностей и мотивов личности.

Отношение родителя к ребенку — сложное образование, оно основано на взаимодействии родителя и ребенка и включает в себя комплекс чувств, установок, поведенческих реакций. Родительское отношение может изменяться. Так, А. А. Бодалев и В. В. Столин [12] рассматривают его как относительно устойчивое явление, содержание которого включает в себя амбивалентные элементы эмоционально-

ценностного отношения, которое может изменяться в определенных пределах.

По В. Н. Мясищеву [8], каждый психологический факт в той или иной степени включает три компонента — познавательный, поведенческий и эмоциональный. Выпадение каких-либо звеньев в этой структуре придает психической деятельности патологический характер.

По мнению А. Я. Варги, в структуре родительского отношения, являющегося многомерным образованием, выделяются четыре образующих:

✓ интегральное принятие или отвержение ребенка;

✓ межличностная дистанция (симбиоз);

✓ формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация);

✓ социальная желательность поведения [2].

Каждая из этих образующих представляет собой сочетание в различных соотношениях эмоциональной, когнитивной и поведенческой компонентов. Также она выделяет четыре типа родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих:

✓ принимающе-авторитарное отношение, которое характеризуется тем, что родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;

✓ отвергающее с явлениями инфантилизации, которое характеризуется тем, что родители эмоционально отвергают ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, а также видят его более младшим по возрасту;

Несмотря на относительную устойчивость, родительское отношение может изменяться, приобретать те или иные черты под воздействием различных событий.

✓ симбиотическое отношение, которое характеризуется наличием симбиотических тенденций в общении с ребенком и гиперопекой;

✓ симбиотически-авторитарное, которое отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля [3].

Несмотря на относительную устойчивость, родительское отношение может изменяться, приобретать те или иные черты под воздействием различных событий. По мнению А. С. Спиваковской, содержание родительского отношения противоречиво и амбивалентно, так как «в нем сосуществуют в различной пропорции противоположные элементы эмоционально-ценностного отношения» [13, с. 149]. Родительское отношение — это многомерное образование, включающее в себя три структурные единицы: интегральное принятие или отвержение ребенка; межличностную дистанцию, то есть степень близости к ребенку; форму и направление контроля за поведением ребенка.

Все три компонента родительского отношения (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) имеют равное значение для выработки определенного типа или стиля воспитания, и между ними существует тесная взаимосвязь.

Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребенком, в формах контроля, в воспитании взаимоотношениями и лежит в основе сложившегося у родителя стиля воспитания ребенка в семье. При этом когнитивный (представления) и эмоцио-нальный (отношение) компоненты составляют внутреннюю основу определенного типа родительского воспитания, который внешне проявляется в воспитательных воздействиях и способах обращения родителей с ребенком (поведенческий компонент).

✓ *Когнитивный компонент родительского отношения* — установки и ожидания родителя в отношении приемного ребенка и самого процесса создания замещающей семьи, за которым, как правило, кроются осознанные и неосознанные мотивы родителей, а также представления родителей об особенностях развития детей, выросших в неблагополучной семейной обстановке и/или в условиях государственных учреждений, об их потребностях, интересах и о способах взаимодействия с такими детьми.

✓ *Эмоциональный компонент родительского отношения* проявляется в эмоциональном принятии или непринятии ребенка, также обусловливается реагированием на его потребности.

Эмоциональное принятие является основой для формирования взаимной привязанности, а отвержение проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителей и ребенка, в нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Таким образом, эмоциональная составляющая включает оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения.

Эмоционально-ценностное отношение родителей к ребенку не одномерно. В. В. Столин выделяет три оси эмоционально-ценностного отношения: симпатию / антипатию, уважение / неуважение, близость / отдаленность [12]. По мнению Р. В. Овчаровой, отвержение ребенка родителем может быть связано с необоснованными родительскими ожиданиями относительно способностей ребенка, с непониманием его особенностей. Причиной отвержения ребенка также могут быть неразвитость родительских чувств, непринятие в детстве собственными родителями, незапланированность появления ребенка и др. [9; 12]. Эмоциональным компонентом родительского отношения в приемной семье являются общий эмоциональный фон замещающей семьи, чувства, связанные с семьей и приемным ребенком, уровень принятия ребенка и эмоциональной близости с ним, самооценка замещающих родителей.

✓ *Поведенческий компонент родительского отношения* представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребенком, систему воздействий на ребенка, типы контроля. Рассматривая поведенческий аспект родительского отношения, исследователи чаще всего выделяют такие факторы, как доминирование / подчинение, зависимость / независимость, сотрудничество / конкуренцию.

В приемной семье поведенческий компонент родительского отношения приемных родителей реализуется через совокупность приемов и методов взаимодействия с приемным ребенком, через умение взаимодействовать с приемным ребенком в соответствии с его потребностями и особенностями развития, а также грамотно выстраивать родительскую тактику.

Эмоциональное принятие является основой для формирования взаимной привязанности, а отвержение проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителей и ребенка, в нечувствительности родителя к потребностям ребенка.

Как отмечает В. Н. Ослон, отношение приемных родителей к приемным детям является положительным, если установки и ожидания в отношении приемного ребенка являются адекватными; чувства, связанные с семьей и приемным ребенком, позитивные; родитель адекватно воспринимает поведение приемного ребенка, способен к выражению и вербализации его эмоциональных переживаний, а также принимает и регулирует различные, в том числе негативные, эмоциональные реакции, способен к «контейнированию» тревоги, обладает позитивной самооценкой [11].

Многие специалисты среди проблем, характерных для приемных родителей, отмечают чувство бессилия; частые апелляции к «плохой наследственности» для объяснения имеющихся у ребенка поведенческих и эмоциональных проблем; противоречия между официальной историей ребенка и той, которую приемные родители придумали для ребенка и соседей, родственников; переживание родителями чувства вины и состояния стресса, возникающие из-за необходимости соответствовать определенным ожиданиям.

Обобщая опыт консультирования, можно отметить тот факт, что при стрессе людям свойственно негативное отношение к маргинальным группам. В приемной семье при стрессе, связанном с принятием

новых ролей, и адаптации ребенка к семейной системе и приемной семьи к приемному ребенку у приемных родителей увеличивается неприязненное отношение к биологическим родителям приемного ребенка как к лицам, совершившим неодобряемое обществом поведение (отказ от ребенка). При этом неприязнь по механизму генерализации распространяется на приемного ребенка («Яблоко от яблони недалеко падает!»), и он на уровне восприятия инкапсулируется из основной семейной системы, автоматически объединяясь со своими биологическими родителями. Таким образом, приемный родитель начинает борьбу своей семейной системы с семейной системой биологических родителей и, следовательно, с самим приемным ребенком.

На когнитивном уровне приемный родитель опирается на множественные мифы о плохой наследственности приемного ребенка, на эмоциональном — испытывает бессилие и иррациональные страхи, а на поведенческом оправдываются окрик и рукоприкладство.

Мы предлагаем проводить подготовку специалистов по сопровождению приемной семьи. По нашему мнению, в рамках непрерывного образования специалистов (психологов, социальных педагогов, воспитателей) по сопровождению приемной семьи необходимо проводить занятия с приемными родителями по изменению отношения к биологическим родителям приемного ребенка. Изменение отношения к ним следует проводить согласно следующей логике:

Приемный родитель начинает борьбу своей семейной системы с семейной системой биологических родителей и, следовательно, с самим приемным ребенком.

✓ на *когнитивном уровне* посредством когнитивной проработки проблемы формируются готовность приемных родителей отказаться от мешающих стереотипов поведения, нейтральная позиция («Не судите, да не судимы будете!»), понимание многообразия и неоднозначности явлений жизни (если бы биологические родители не отказались от своего ребенка, то он сейчас не жил с приемными родителями);

✓ на *эмоциональном уровне* достигается активное проживание эмоции и эмоциональных травм (бесплодие, неудачи в браке, травма отделения собственных взрослых детей и т. д.). Труднее всего прорабатываются смерть собственного ребенка и травмы, полученные приемными родителями в детстве при насилии в их родительской семье;

✓ на *поведенческом уровне*, согласно Б. Хеллингеру [14], необходимо обучить приемных родителей разделять эмоциональное чудо дарования жизни биологическими родителями (сами приемные родители этого сделать не могут) и личность биологических родителей (с пьющей мамой ребенок общаться не должен, так как это неполезно для его развития, но уважать ее как человека, подарившего жизнь, обязан). Для разрешения когнитивного диссонанса он предлагает использовать фразы: «Поклон тебе, мама (папа), за то, что ты дал (дала) мне жизнь! Все остальное я сделаю сам!» Мы рекомендуем приемным родителям не говорить о биологических родителях приемного ребенка плохо, так как они дали ему жизнь, а на поведенческом уровне так проявили свою любовь. И этот факт необходимо уважать.

Проведение занятий с приемными родителями таким образом позволяет разрешить диссонанс в истории ребенка и способствует бесконфликтному возникновению фигуры вторичной привязанности, что избавит приемного ребенка от чувства вины и ощущения предательства собственной семейной системы.

Для формирования родительского отношения Р. В. Овчарова выделяет следующие опоры этого компонента:

✓ формирование навыков общения родителей в семье;

✓ развитие уважения к личности ребенка;

✓ осознание восприятия разных типов родительского отношения с точки зрения ребенка [9].

Родительство проявляется как на субъективно-личностном, так и на надындивидуальном уровнях. На субъективно-личностном уровне родительство представляет каждый родитель. Как надындивидуальное целое родительство неотъемлемо включает в себя обоих супругов и предполагает осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям.

В замещающих семьях показателем осознанного родительства являются их совместные для супругов принятие решения в воспитании приемного ребенка, прохождение Школы приемных родителей и в случае проблем — посещение семейных консультаций. Во многих замещающих семьях родительство развито только на личностном уровне, что, конечно, осложняет процесс воспитания приемных детей. В основном инициатива воспитывать приемного ребенка принадлежит женщине, и в дальнейшем его воспитанием и заботой о нем занимается именно она.

В период становления родительство является неустойчивой структурой, что проявляется в отсутствии согласованности некоторых компонентов между родителями, в периодическом возникновении конфликтных ситуаций, в большей подвижности структуры (по сравнению с развитой формой родительства). Становление характеризуется согласованием представлений мужчины и женщины относительно роли родителей, о функциях и распределении ответственности и обязанностей. До момента появления в семье ребенка согласование представлений происходит на теоретическом уровне, во время бесед друг с другом и планирования будущего. С его появлением согласование представлений получает «второе рождение», когда теория реализуется на практике.

Исходя из этого становится ясным, что подготовку потенциальных приемных родителей преимущественно нужно проводить в форме тренинга, в условиях которого полученные знания отрабатываются на практике. Осознанное родительство формируется, а значит, подлежат формированию все его компоненты, в том числе родительское отношение. Это особо значимо для замещающей семьи, так как процесс становления приемного родительства весьма труден и сложен и требует помощи специалистов.

Осознанное родительство формируется, а значит, подлежат формированию все его компоненты, в том числе родительское отношение.

Р. В. Овчарова определяет тип родительского отношения как систему отношений личности родителя к воспитанию детей, отличающуюся доминированием одной или нескольких образующих. Это понятие синонимично понятию «родительская позиция». По ее мнению, адекватная родительская позиция обусловлена целями развития личности ребенка и родителей, самореализации в родительстве. Ее ведущими мотивами являются сохранение отношений с ребенком и другим родителем, помощь, сотрудничество. Главная ценность — личность. Родительская установка может быть выражена формулой: «Вместе мы можем и должны...» Воспитательная практика семьи характеризуется позитивным настроем [9].

Уважение к чувствам приемного ребенка, к его биологическим родителям, к его судьбе как выбору является необходимым условием помощи приемным детям. Только понимание контекста предыдущей жизни ребенка (когнитивный компонент), эмоциональное отреагирование (эмоциональный компонент), принятие факта, что у приемного ребенка есть биологические родители, позволяют выработать адекватную позицию приемного родителя по отношению к приемному ребенку. Приемный родитель в адекватной родительской позиции перестает стремиться стать суперродителем, «победить» биологических родителей приемного ребенка, а начинает занимать роль посредника между миром и ребенком, помогая

ему эффективно адаптироваться в социуме и не давая полностью разорвать связь семейной системы с его биологическими родителями. Б. Хеллингер утверждает, что важно дать место всем в семейной системе, никого не исключая и не изолируя [14].

Таким образом, лишь профессиональный подход в подготовке и переподготовке специалистов по работе с приемной семьей в рамках непрерывного образования обеспечивает освоение психологами, социальными педагогами и воспитателями технологий их сопровождения. В настоящее время в рамках кафедры психологии ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» при поддержке департаментов социальной защиты населения и образования администрации Нижнего Новгорода разработана и апробирована программа подготовки специалистов по сопровождению приемной семьи, по которой на курсах профессиональной переподготовки проходят обучение социальные педагоги, психологи, работники детских домов и социальных центров. За 2011 год кафедрой психологии были проведены курсы «Социально-педагогическая работа по профилактике и помощи в случаях насилия над детьми» (18 часов, обучено 107 человек), «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в учреждениях соцзащиты» (28 часов, обучено 33 человека), «Организация и методика работы в Школе приемных родителей» (36 часов, обучено 38 человек).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Варга, Д.* Радости родительских забот / Д. Варга. — М., 1983. — 199 с.
2. *Варга, А. Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. — СПб., 2001.
3. *Варга, А. Я.* Структура и типы родительского отношения / А. Я. Варга. — М., 1986. — 206 с.
4. *Кон, И. С.* Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47—57.
5. *Кон, И. С.* Ребенок и общество / И. С. Кон. — М. : Наука, 1988. —270 с.
6. *Кон, И. С.* Этнография родительства / И. С. Кон. — М., 2000.
7. *Лазурский, А. Ф.* Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. — Пг., 1921.
8. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М. ; Воронеж, 1995. — 356 с.
9. *Овчарова, Р. В.* Семейная академия: вопросы и ответы / Р. В. Овчарова. — М., 1996. — 142 с.
10. *Овчарова, Р. В.* Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. — М., 2001.
11. *Ослон, В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. — М. : Генезис, 2006. — 368 с.
12. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1989.
13. *Спиваковская, А. С.* Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. — М., 2000.
14. *Хеллингер, Б.* Порядки помощи / Б. Хеллингер. — СПб. : Питер, 2005. — 286 с.
15. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб., 1999.
16. *Эйдемиллер, Э. Г.* Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — Л., 1990.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕСЕННЫХ ИМПРОВИЗАЦИЙ

И. Г. КОЛЬЦОВСКАЯ,
соискатель кафедры управления
дошкольным образованием НИРО
kolso1979@mail.ru

Статья посвящена актуальной задаче музыкального воспитания дошкольников — развитию песенной импровизации как одного из видов детского музыкального творчества. Одним из эффективных средств развития песенной импровизации является театрализованная деятельность, результатом которой выступает детский музыкальный спектакль. В нем ребенок импровизирует партии героев в заданной игровой ситуации. Выбирая данную форму организации, автором учитывается интерес детей к этому жанру и доступность детскому восприятию.

The article deals with the actual problem of preschool children's musical education — development of a song improvisation as a form of children's musical creative work. One of the most effective means of the development of a song improvisation is the theatrical activity, the result of which is a children's musical performance. Taking part in these performances a child improvises characters' parties according to a given game. By choosing this form of organization, the author is taken into consideration the interest of the children to this genre and the availability of their perception.

Ключевые слова: *импровизация, песенное творчество, виды песенной импровизации, театрализованная деятельность, детский музыкальный спектакль*

Key words: *improvisation, song creative work, types of song improvisation, theatrical activity, children's musical performance*

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют, какое содержание должно реализовывать любое дошкольное учреждение для достижения каждым ребенком оптимального для его возраста уровня развития, с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей. Развитые интегративные качества ребенка являются итоговым результатом освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Для проявления творчества дошкольнику необходимо овладеть комплексом интегративных качеств, таких как:

✓ любознательность, активность (любит экспериментировать);

✓ эмоциональная отзывчивость (сопереживает персонажам сказок, эмоционально реагирует на музыкальные произведения);

✓ владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками (адекватно использует вербальные и невербальные средства);

✓ способность управлять своим поведением и планировать свои действия;

✓ умение решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту (может предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, рассказе, мелодии и т. д.);

✓ сформированность умений и навыков, необходимых для осуществления различных видов детской деятельности, в том числе музыкальной.

Развитие данных интегративных качеств содействует проявлению творчества дошкольников, способных к восприятию новизны, умению импровизировать.

Кроме этого, принцип интеграции разных видов искусств создает бóльшие возможности для формирования у детей способности к творчеству.

По мнению ряда ученых (Т. И. Бакланова, Н. В. Ветлугина, Т. С. Комарова, Э. П. Костина, Г. П. Новикова, В. Н. Шацкая и др.), детское творчество определяется как процесс создания ребенком нового продукта (игры, песни, сказки, рисунка и т. д.). Источником творческой деятельности ребенка служит все окружающее его жизненное пространство: предметы, явления, новый опыт, собственные ощущения.

Необходимым условием творческого процесса в музыкальной деятельности является замысел, который возникает на основе отбора, обобщения жизненных явлений, имеющегося у ребенка жизненного опыта, опыта музыкального восприятия и музыкальной деятельности, активной работы воображения (Н. А. Ветлугина, Е. В. Горшкова, И. Л. Дзержинская, М. А. Медведева, А. И. Ходькова и др.).

Поэтапное формирование песенного творчества позволяет обеспечить динамику развития художественно-образного воплощения замысла доступными детям средствами.

Анализ исследований по проблеме развития творчества детей в музыкальной деятельности позволил раскрыть понятие «песенное творчество», которое рассматривается как умение создавать простейшие песенные импровизации (Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман, Э. П. Костина, О. П. Радынова).

Одной из важных категорий детского песенного творчества является творческая активность, которая выражается в готовности, открытости и высокой мотивации создавать новый продукт (В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, А. А. Вербицкий, Н. А. Ветлугина, О. Г. Сущенко, К. В. Щербакова и др.).

В настоящее время известны пути развития детского песенного творчества (Н. А. Метлов, К. В. Головская), а также этапы детского песенного творчества (К. В. Тарасова). Многие ученые говорят о необходимости учитывать этапность развития детского творчества у дошкольников: постепенное накопление слухового опыта; усвоение все более сложных слуховых навыков; развитие творческих инстинктов; осознанная оценка музыкальных впечатлений (Н. А. Ветлугина, К. В. Головская, Э. П. Костина, Б. М. Теплов и др.). Поэтапное формирование песенного творчества позволяет обеспечить динамику развития художественно-образного воплощения замысла доступными детям средствами.

Импровизацию ученые считают наиболее действенным методом активизации творческих возможностей в музыкальной деятельности детей (Б. В. Асафьев, Г. М. Цыпин). Например, Г. М. Цыпин отмечает, что «импровизация и сочинение музыки — как наиболее полные и естественные формы творческого самовыражения музыканта — наилучшим образом инициируют художественную фантазию, дают живительные импульсы воображению, активизируют самостоятельную и ...творческую мысль» [5, с. 101].

В настоящее время известны методы освоения песенной импровизации: «*метод вариативности*», «*метод досочинения песни*», «*традиционные методы*», предложенные Б. В. Асафьевым. Также известны виды песенных импровизаций: *принудительная* (исполнителю приходится изменять мелодию), *преднамеренная* (исполнитель осознает необходимость, обязательность импровизации, в процессе творчества сознательно хочет украсить произведения, которые он каждый раз выбирает по своему вкусу), *подготовленная* (исполнитель использует при исполнении заранее подготовленные им мелодические варианты)

и *неподготовленная* импровизация (когда внутреннее состояние исполнителя толкает его на что-то новое, никогда до этого не применявшееся) [2].

Другие педагоги, такие как Г. С. Ригина, В. А. Алексеев, разрабатывая программу музыкального воспитания для шестилетних детей, вводят импровизацию в различные виды музыкальной деятельности: в процессе хорового пения (импровизация музыки без текста в заданном характере, мелодизация стихотворений, сочинение подголосков к известным мелодиям) и др. [1].

Приобщая детей к песенному творчеству, многие педагоги рекомендуют использовать:

✓ речевую импровизацию (В. А. Кан-Калик, Б. В. Асафьев, Л. В. Шамина);

✓ звукоподражание (Р. Лах, Н. А. Ветлугина). При этом Г. В. Горбаневская классифицирует его следующим образом:

— обозначающее звуки природы, издаваемые ветром, дождем, бурей и др.;

— производимое различными предметами, а также машинами, аппаратами и др.;

— обозначающее звуки, издаваемые человеком и животными [4, с. 73—78];

✓ звуковую импровизацию — украшение мелодии, разложение наиболее устойчивых длительностей напева на более мелкие (Б. В. Асафьев);

✓ диалогическую импровизацию (Н. А. Ветлугина, Э. П. Костина);

✓ вокализацию (Б. В. Асафьев).

Усложнение данных импровизаций происходит постепенно, начиная с речевой импровизации и заканчивая вокализацией. При этом предложенные Б. В. Асафьевым методы освоения песенной импровизации являются неотъемлемой частью освоения вышеперечисленных видов импровизаций.

В современных педагогических исследованиях особое внимание уделяется проблеме синтеза искусств. Чтобы достичь наибольшего эффекта в решении задач художественного развития дошкольников, предпринимаются попытки объединения разных видов художественной деятельности (В. В. Домогацких, М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова, М. В. Колосова, Л. М. Машковцева, Е. Л. Трусова и др.). Различные аспекты театральной деятельности детей являются предметом целого ряда научных исследований (В. И. Ашикова, В. М. Букатова, Т. Н. Дороновой, А. П. Ершовой, Л. В. Макаренко, Л. М. Машковцевой, Н. Ф. Сорокиной и др.).

На наш взгляд, в процессе взаимодействия музыкальной и театрализованной деятельности создаются наиболее благоприятные условия для развития песенного творчества.

Сочетание музыкальной деятельности с элементами театрализации определено психологическими особенностями дошкольника. По словам Б. П. Юсова, сознание ребенка «одновременно вмещает все виды художественной деятельности со своеобразным их переплетением в процессе развития...» [7, с. 35]. Попытки объединения различных видов художественной деятельности дошкольников предпринимались как в педагогических исследованиях, так и в практике работы дошкольных учреждений. Например, теоретические и практические подходы к этой проблеме даны в работах В. В. Домогацких, М. Б. Зацепиной, Т. С. Комаровой, Б. М. Неменского, Р. М. Чумичевой и др.

На наш взгляд, в процессе взаимодействия музыкальной и театрализованной деятельности создаются наиболее благоприятные условия для развития песенного творчества. Ребенок в данном случае не просто импровизирует, а играет определенную роль, сочиняя мелодию.

При этом вполне очевидно, что в процессе развития песенного творчества дошкольников могут быть использованы элементы театрализации. Дошкольники обладают способностью понимать внутренний мир персонажей и их противоречивый характер (Л. П. Бочкарева, А. И. Берлычева, Л. Г. Стрелкова). Участвуя в драматизации, ребенок перевоплощается в понравившегося героя, проживает его. Для создания эмоционально-выразительного об-

раза в условиях игрового театрального действия используются атрибуты, костюмы, декорации, присутствуют зрители. По мнению большинства авторов, детское творчество в театрально-игровой деятельности включает собственные сочинения детей, исполнение своего или авторского замысла. Для театральной исполнительской деятельности характерны эмоциональные действия (Я. Рейковский), которые выражаются в мимике, интонации, тембре, дикции, ритме, вибрато голоса (Л. Я. Дорфман, К. С. Станиславский). Причем выразительное действие способно не только выражать уже сформированное переживание, но и совершенствовать его (С. Л. Рубинштейн).

Результатом театрально-импровизационной деятельности выступает детский музыкальный спектакль, в котором ребенок импровизирует партии героев в заданной игровой ситуации. Выбирая данную форму организации, учитывается интерес детей к этому жанру, его доступность детскому восприятию.

Основные преимущества выбора данной формы организации музыкально-творческой деятельности дошкольников заключаются в том, что в музыкальном спектакле задействованы дети всей группы, независимо от их творческих способностей; отсутствует назначение ребенка на определенную роль заранее; проявляется самостоятельность, активность, инициативность ребенка, свобода выбора понравившегося героя. Музыкальное сопровождение детского спектакля весьма важно, поскольку именно в нем отслеживается качество песенных импровизаций. Н. А. Ветлугина предлагает в качестве оценки уровня импровизации показатели, по которым можно судить о качестве детской продукции [3, с. 8].

Результатом театрально-импровизационной деятельности выступает детский музыкальный спектакль, в котором ребенок импровизирует партии героев в заданной игровой ситуации.

На основе проведенного теоретического анализа исследований нами была разработана система поэтапного развития детского песенного творчества средствами импровизаций для старших дошкольников, а также диагностика, позволяющая определить качество песенных импровизаций.

Для проверки эффективности разработанной системы развития песенных импровизаций была проведена опытно-экспериментальная работа. Данный эксперимент проводился на базе двух дошкольных образовательных учреждений Дзержинска Нижегородской области: была выбрана контрольная (д/с № 44) и экспериментальная (д/с № 80) группы, обследовано 50 детей старшего дошкольного возраста, участвовали два музыкальных руководителя (один музыкальный руководитель с первой квалификационной категорией, другой с высшей) и три воспитателя с первой квалификационной категорией. Цели и задачи экспериментальной деятельности реализовывались в рамках программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста Э. П. Костиной «Камертон».

Педагогическое обследование детей с целью выявления показателей музыкальности осуществлялось по методике «Камертон». Уровень качества песенной импровизации отслеживался по разработанной нами диагностике, которая состояла из серии творческих заданий, побуждающих детей к песенной импровизации: речевая импровизация, звукоподражание, звуковая импровизация, диалогическая импровизация, вокализация.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал необходимость разработки этапов, ориентированных на развитие песенных импровизаций. Имея навык речевых, звуковых импровизаций, подражания звукам окружающего мира, диалогических импровизаций, вокализации, ребенок сможет принимать участие в детском музыкальном спектакле, в котором будет импровизировать звуки и мелодию в заданной игровой ситуации спектакля.

Формирующий эксперимент был направлен на проверку эффективности разработанных этапов развития песенного творчества средствами импровизаций и методики их освоения.

Основной целью реализации лонгитюдного исследования являлось содействие в освоении метода вариативности песен детьми старшего дошкольного возраста, так как с другими методами — традиционным и методом досочинения песни — дети были знакомы на третьей, четвертой и пятой ступенях развития программы «Камертон».

Логика последовательности этапов системы песенных импровизаций разработана в соответствии с общепризнанными принципами «от простого к сложному»:

✓ речевая импровизация;
✓ звукоподражание;
✓ звуковая импровизация;
✓ диалогическая импровизация;
✓ вокализация;
✓ песенная импровизация в заданной игровой ситуации спектакля.

Развитие песенного творчества в музыкальной деятельности детей велось в соответствии с основными этапами, между которыми устанавливалась тесная взаимосвязь. Каждый последующий этап являлся естественным логическим продолжением предыдущего.

В ходе экспериментальной деятельности была определена наиболее оптимальная организационная форма музыкально-театрализованной деятельности, в которой ребенок мог реализовать свой творческий потенциал, — детский музыкальный спектакль.

Детский музыкальный спектакль предусматривал иной подход к процессу подготовки праздников, который убрал излишнее напряжение в деятельности педагогического коллектива и детей. Детский музыкальный спектакль строился на знакомом детям музыкальном материале. В процентном соотношении это примерно 70 % готовый материал, включающий песни, танцы, игру на музыкальных инструментах, который ребенок освоил согласно азбуке музыкального образования по программе «Камертон», и лишь около 30 % занимала область песенных импровизаций.

Игровая ситуация сюжета являлась основой сценария, поэтому педагоги не «проводили» праздники, а «играли» их вместе с детьми. «Груз» подготовки к празднику ложился только на плечи взрослых — воспитателей и родителей.

Осваивая все этапы развития песенного творчества, ребенок с каждым разом совершенствовал навык песенных импровизаций, и раскрыть его полностью он мог в детском музыкальном спектакле, пережив характер любимого персонажа в костюме и с декорациями.

В ходе экспериментальной деятельности была определена последовательность развития песенного творчества (см. таблицу).

Система развития песенного творчества средствами импровизаций

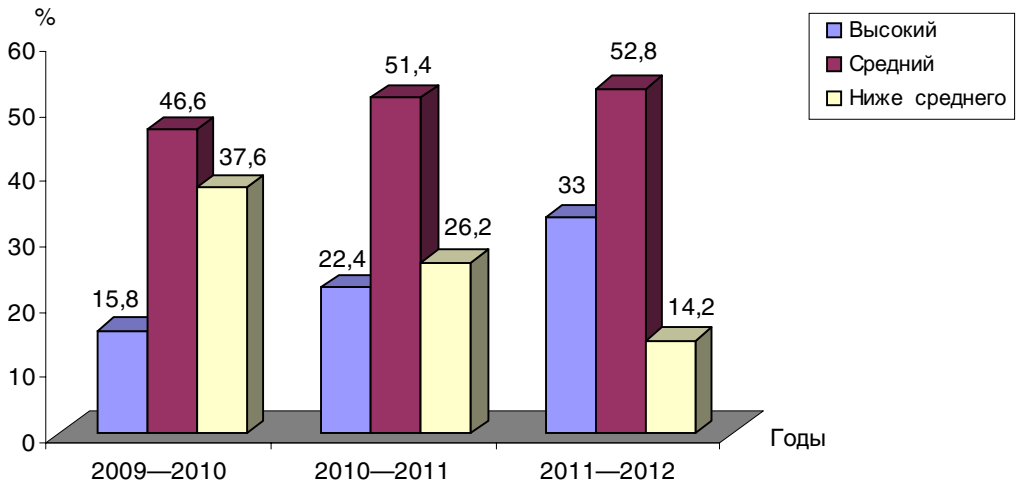
Этапы	Последовательность	Методы освоения (Б. В. Асафьев)	Виды импровизации (П. Г. Богатырев)	Срок освоения
1	Речевая импровизация	Традиционные методы	Неподготовленная импровизация	1 неделя
2	Звукоподражание	Традиционные методы	Преднамеренная импровизация	1 неделя
3	Звуковая импровизация	Традиционные методы	Преднамеренная импровизация	1—2 недели
4	Диалогическая импровизация	Метод досочинения песни	Неподготовленная импровизация	1—2 недели
5	Вокализация	Метод вариативности	Принудительная импровизация	2—3 недели
6	Песенная импровизация в заданной игровой ситуации спектакля	Традиционные методы; Метод досочинения песни; Метод вариативности	Подготовленная импровизация	2—3 недели

Внедряемая система развития песенных импровизаций предполагала поэтапное приобщение детей к творческой импровизационной деятельности.

В то же время педагоги стремились, чтобы непосредственно образовательная деятельность проходила по законам сюжетно-ролевой игры, так как игра — это ведущая деятельность детей дошкольного возраста, в которой раскрываются и успешно развиваются творческие способности детей.

Положительная динамика развития песенного творчества средствами импровизаций в экспериментальной группе и незначительные изменения в контрольной группе доказали эффективность разработанных этапов развития песенного творчества средствами импровизаций (см. диаграмму).

Результативность качества песенной импровизации



Таким образом, в результате проведенного исследования театрализованная деятельность явилась эффективным средством развития песенных импровизаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белобородова, В. К.* Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев. — М. : Педагогика, 1975. — 160 с.

2. *Богатырев, П. Г.* Вопросы теории народного искусства / П. Г. Богатырев. — М. : Искусство, 1971. — 525 с.

3. *Ветлугина, Н. А.* Художественное творчество в детском саду : пособие для воспитателя и музыкального руководителя / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Просвещение, 1974. — 175 с.

4. *Горбаневская, Г. В.* Слова-звукообозначения в художественной прозе / Г. В. Горбаневская // Русская речь. — 1981. — № 1. — С. 73—78.

5. *Кирнарская, Д. К.* Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова ; под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.

6. *Костина, Э. П.* Камертон : программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / Э. П. Костина. — М. : Просвещение, 2004. — 223 с.

7. *Юсов, Б. П.* К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии / Б. П. Юсов // Теория эстетического воспитания : сб. науч. трудов. — М., 1975. — 80 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ К ДЕТЯМ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ

Т. П. ЛОБЗИНА,
соискатель кафедры теории и методики
дошкольного образования НИРО
tatilo@mail.ru

В данной статье исследована динамика становления стилей детско-родительских отношений в связи с изменением типа культуры, выделены особенности личности, воспитанной в том или ином стиле, проведен анализ стилей взаимодействия в современных семьях.

In this article the dynamics of formation of styles of the child parental relations in connection with change like culture is investigated, features of the personality who has been brought up in this or that style are marked out, the analysis of styles of interaction in modern families is carried out.

Ключевые слова: *стили детско-родительских отношений, типы культуры, особенности личности детей, помогающий стиль*

Key words: *styles of the child parental relations, types of culture, feature of the identity of children, helping style*

В соответствии с новой идеей концептуального единства субъектов образовательного процесса — детей, родителей и воспитателей, семья сегодня законодательно признана ответственной за воспитание детей. Это обусловлено огромной силой воспитательного воздействия семьи на личностное становление ребенка. В. А. Сухомлинский видит мудрость родительской педагогики в красоте человеческих взаимоотношений: «Искусство воспитания… в том и состоит, что моральное богатство создается взаимоотношениями, в которых тесно переплетаются любовь и добро с суровым долгом и трудом, личным примером» [9]. Какие черты характера личности будет проявлять ребенок, какие ценности будут приоритетными для него в будущем, во многом зависит от стиля взаимодействия в семье. *Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них.*

С. Л. Соловейчик утверждает, что педагогический опыт родителей держится на вере и убеждении в том, что опыт родителей и предшествующих поколений для них достаточен при воспитании детей, а если так происходит, то, следовательно, из поколения в поколение передаются педагогические ошибки, и родительский труд не всегда приносит желаемые плоды [8].

Нас интересовали отношения взрослых и детей, складывающиеся на протяжении эволюции человечества, особенности детско-родительских отношений в определенном типе культуры. Воссоздание целостной картины развития отношений между родителями и детьми в историческом аспекте поможет понять роль специфической ситуации, в которой происходит становление личности ребенка, выделить объективные и субъективные факторы, существенно влияющие на качество семейного воспитания.

Стили детско-родительских отношений изучали как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них можно назвать российских педагогов и психологов Е. А. Аркина, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Н. Б. Крылову, Е. А. Александрову, О. Л. Звереву, А. Н. Ганичеву, Т. В. Кротову, А. И. Баркан и др., американских ученых — историка и психолога Л. Де Моз, социального психолога и этнографа М. Мид, австрийского врача и психолога А. Адлера. Авторы разноплановых научных и научно-методических работ единодушны в своем мнении о том, что результаты воспитания, особенности личности и характера подрастающего поколения во многом определяются установленными отношениями между взрослыми и детьми, которые в свою очередь формируются под влиянием социокультурной ситуации, складывающейся на разных этапах развития общества.

Американский этнограф М. Мид в своей монографии «Культура и преемственность» выделяет следующие типы культур: постфигуративная, кофигуративная и префигуративная.

По вышеуказанной классификации, первично складывающийся тип культуры — *постфигуративная*. В ней процесс воспитания строится на опыте предков и существующих традициях. «Подрастающее поколение каждый свой жизненный шаг, намерение, свои жизненные инициативы и действия соотносит с традициями предков, с мнением самых старых (а значит, самых мудрых и добродетельных) членов общины» [6]. Для данного типа культуры характерно безусловное подчинение ребенка авторитетному мнению взрослых. Такая позиция родителей изначально оправдывалась суровыми условиями жизни людей, борьбой за выживание, когда опыт старших был необходим для сохранения рода. При этом закреплялась авторитарная позиция родителей по отношению к детям, ребенок считался собственностью родителей, подвергался наказаниям, то есть жизнь детей не всегда являлись ценностными.

Многие исторические источники описывают жестокие обычаи Древней Греции и Рима, которые не осуждались, а напротив, открыто одобрялись обществом того времени: жертвоприношения, убийство больных детей.

Многие исторические источники описывают жестокие обычаи Древней Греции и Рима, которые не осуждались, а напротив, открыто одобрялись обществом того времени: жертвоприношения, убийство больных детей. Так, Сенека размышляет: «Ненормальное потомство мы уничтожаем; точно так же мы топим детей, которые при рождении оказываются слабыми и ненормальными. Так что это не гнев, а разум, отделяющий больное от здорового» [7]. Неудивительно, что в такой ситуации умирает третья часть всех новорожденных и лишь половина доживает до 20 лет.

Значительно позже, в IV веке, появляется традиция отправлять детей с рождения на несколько лет к кормилице, а затем «в монастырь или в заведение для маленьких детей, в дом хозяина знатного рода в качестве слуги или заложника», подробно описанная Л. Де Моз [2]. Оценка существующего отношения к детям прослеживается в трудах ученых разных эпох, одобряющих или осуждающих традицию самоустранения родителей от воспитательных функций. Аристотель, как передовой мыслитель того времени, отстаивает обязательность домашнего воспитания детей до семи лет под началом отца. Плутарх также высказывает мнение о великой роли семейного воспитания, выступает противником насилия, жестоких наказаний детей [7]. Роль основных участников воспитательного процесса в рамках данной эпохи М. Монтень определяет следующим образом: «Я нахожу, что самые наихудшие наши пороки зарождаются с самого нежного возраста и что наше воспитание зависит главным образом от наших кормилиц и нянюшек» [7]. Свод житейских правил и наставлений, утверждающих принципы патриархального быта, закрепляющих деспотическую

власть главы семьи, что характерно для данного типа культуры, отражен в «Домострое»: «Любя сына своего, учащай ему раны — потом не нахвалишься им».

Ситуация начинает изменяться в эпоху Возрождения, когда образ ребенка воспевается, трактуется как благо. В это время появляются руководства по воспитанию детей иного характера, распространяется культ Марии и младенца Иисуса, а в искусстве становится популярным «образ заботливой матери». Так, Я. А. Коменский в «Материнской школе» рассматривает ребенка как великое благо, раскрывает его ценность для родителей: «дети должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни» [4]. Однако пока еще нельзя признать детско-родительские отношения как безусловное принятие и понимание ребенка. Философы того времени сравнивают детей с мягким воском, гипсом, глиной, которым надо придать форму, а родители ставят задачу «отлить» ребенка в «форму», «выковать». Л. Де Моз говорит об ослаблении негативных реакций взрослого на ребенка, о попытках обрести контакт с детьми, стать духовно ближе, отмечает проявления эмпатии. Реже используются телесные наказания и угрозы, чаще уговоры и слова, уход за ребенком осуществляется лучше, но усиливаются внешние контролирующие факторы.

Л. Де Моз, характеризуя взаимные отношения родителей с детьми в период постфигуративной культуры, определяет последовательное их развитие от стиля детоубийства — к оставляющему, амбивалентному и навязывающему стилям. Описывая результаты воспитания ребенка, сложившиеся в рамках постфигуративной культуры (в соответствии с каждым из стилей), он говорит о негативных тенденциях формирования его личности, таких как: ощущение бессмысленности, бесценности жизни вообще и своей жизни в частности; в многочисленных страхах, фобиях, развитии безынициативности, несамостоятельности.

Отзвуки стилей воспитания, характерных для отдельных периодов развития общества, проходят через века и в том или ином виде присутствуют в разных формах взаимодействия родителей с детьми. Примером тому могут служить ложные авторитеты подавления, расстояния и педантизма, описанные А. С. Макаренко, или классификация типов семейных отношений — таких как диктат и опека, — предложенная А. В. Петровским [5].

Отзвуки стилей воспитания, характерных для отдельных периодов развития общества, проходят через века и в том или ином виде присутствуют в разных формах взаимодействия родителей с детьми.

Авторитарное взаимодействие с детьми было морально оправданным и естественным в складывающихся социальных ситуациях. Сложившихся ритуалов, традиций, установок и мудростей было достаточно для успешной жизни детей в условиях того или иного общества. Однако использование данных стилей в условиях изменяющихся типов культуры вызывает сомнение.

В исследованиях М. Мид описывается переход от *постфигуративной культуры* к *культуре кофигуративной*, что связано с интенсивным развитием науки, техники, информации в XIX веке. В это время перед человеком встает необходимость обращаться не к опыту предков, а к достижениям науки, к книгам, СМИ, сверстникам, ему недостаточно традиций и мнения представителей старшего поколения. Воспитание ребенка «заключается уже не столько в овладении его волей, сколько в тренировке ее, направлении на правильный путь. Ребенка учат приспосабливаться к обстоятельствам, социализируют» [2]. Большое внимание уделяется его обучению, подготовке к будущей взрослой жизни. Вводится обязательное школьное обучение.

Развитие научных знаний приводит к организации педагогических кружков, появлению книг по педиатрии и семейному воспитанию, возрастанию интереса к семейной педагогике. Так, А. Адлер, иссле-

дуя область взаимоотношений взрослых и детей, пишет книги и статьи по вопросам психологического здоровья, ставит проблему обучения родителей, однако эту функцию он отдает врачам. Выдающиеся представители русской педагогики П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, Е. А. Аркин, А. С. Макаренко раскрывают основы семейной педагогики.

Для периода кофигуративной культуры, по Л. Де Мозу, характерен стиль социализирующий, когда приоритетом для родителей становится социализация ребенка к окружающему миру. Ребенку внушались родительские цели и оказывалась помощь в их реализации. Дети, воспитанные в данном стиле, проявляют следующие особенности: страх самостоятельного принятия решения, неспособность действовать в соответствии с ситуацией из-за позаимствованных жизненных ценностей. Причиной тому — игнорирование индивидуальности ребенка, его интересов, предпочтений, способностей. А. И. Баркан описывает другой пример социализирующего стиля воспитания, который заключается в проявлении повышенной моральной ответственности и гиперопеке, когда на ребенка возлагаются непосильные надежды; родители пытаются реализовать свои мечты. Вследствие этого ребенок становится чрезвычайно чувствительным к малейшим неудачам, упреки родителей перерастают в самобичевание, которое продолжается всю жизнь.

В кофигуративном типе культуры, ориентированном на современность, родители пытаются научить детей важным, на их взгляд, образцам поведения, дать запас знаний, необходимых для их жизни.

Ложные авторитеты данного стиля воспитания описывает А. С. Макаренко. С целью социализации и выполнения намеченных родителями планов, ребенок воспитывается в разных ситуациях: любви и ласки (ложный авторитет любви); уступчивости, мягкости, доброты родителей (ложный авторитет доброты); материальных поощрений и подарков (ложный авторитет подкупа). Ребенок с ранних лет учится подыгрывать взрослым, проявляет эгоизм, лживость.

Итак, в кофигуративном типе культуры, ориентированном на современность, родители пытаются научить детей важным, на их взгляд, образцам поведения, дать запас знаний, необходимых для их жизни. Главенствующей фигурой в кофигуративной культуре по-прежнему остается старший по возрасту, который устанавливает пределы поведения, а в своем развитии ребенок должен полностью следовать целям родителей. Принятие ребенка родителями зависит от того, насколько он соответствует их ожиданиям и достигает определенных успехов.

Следует отметить, что в настоящее время немало семей, практикующих социализирующий стиль, который проявляется в когнитивной образовательной модели. Однако сегодня дети быстрее взрослых усваивают любую новую информацию, учатся жить в непрерывно меняющемся техногенном мире. Их успешность определяется набором необходимых качеств — таких как самостоятельность и творчество, гибкость и ситуативность, умение осваивать новое, способность к осознанному выбору и принятию решения, субъектность и т. п. При этом взрослые (педагоги, родители), воспитанные в период кофигуративной культуры, с их стереотипами поведения, по-прежнему ориентированы на настоящее, не всегда готовы адекватно реагировать на современные реалии, понять своих детей.

Данная тенденция отмечена учеными, в частности М. Мид, по мнению которой, *начинает зарождаться префигуративная культура,* требующая от личности иных способностей и возможностей, позволяющих ей быстро адаптироваться к стремительным изменениям, прогнозировать эти изменения, творчески решать поставленные задачи и рассчитывать свои действия.

В новом типе культуры Л. Де Моз описывает наиболее эффективный, *помогающий стиль,* который созвучен известному девизу М. Монтессори «Помоги мне

сделать это самому» (позиция ребенка) и авторитету помощи (позиция взрослого) по А. С. Макаренко. Помогающий стиль «основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. Родители понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Не делается совершенно никаких попыток что-то навязывать, дисциплинировать или формировать “черты”. Детей не бьют и не ругают» [2]. На смену физическому выращиванию и прямому воздействию приходит целенаправленное формирование индивидуальности человека, способного самостоятельно принимать решения. Анализируя семьи, воспитывающие ребенка в условиях помогающего стиля, психологи отмечают, что в итоге вырастают творческие, добрые, искренние, независимые люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, нестандартным типом мышления, способные к эффективному реагированию в проблемных ситуациях.

Для воспитательной позиции родителей в наше время больше подходят настоящие авторитеты, описанные А. С. Макаренко в лекциях о воспитании детей. Это авторитет знания, подразумевающий понимание ребенка, его особенностей, интересов, склонностей, и авторитет помощи, что выражается в «совете, иногда в шутке, иногда в распоряжении, иногда даже в приказе… либо участии в детской игре…» [5]. Эти авторитеты способствуют становлению ответственности, веры в свои силы, самостоятельности. У А. В. Петровского помогающему стилю семейных отношений соответствует понятие «сотрудничество», у Н. Б. Крыловой, Е. А. Александровой — «понимающая педагогика».

Итак, в условиях префигуративной культуры, на наш взгляд, наиболее эффективен партнерский, помогающий, понимающий стиль взаимодействия, стиль сотрудничества. Такое взаимодействие предполагает разумную родительскую любовь и разумную требовательность, доверие, принятие и признание, создание условий для роста и развития ребенка с ориентировкой на его интересы и способности. В этом мнении едины многие зарубежные и российские авторы.

Безусловно, переход от одного типа культуры к другому в разных странах происходит в разное время, и до сих пор встречаются системы воспитания с постфигуративным и преобладающим кофигуративным типом культуры.

Для воспитательной позиции родителей в наше время больше подходят настоящие авторитеты, описанные А. С. Макаренко в лекциях о воспитании детей.

Переход к префигуративной культуре в России начался с середины XX века и, по всей видимости, будет полностью осуществлен через десятки лет.

Пока можно констатировать, что взаимоотношения современных родителей с детьми очень разные, наблюдаются стили взаимодействия, присущие всем трем типам культур: постфигуративной, кофигуративной и префигуративной.

В проведенном нами исследовании нас интересовал контингент родителей наших воспитанников, особенности взаимодействия их с детьми. Типы воспитания детей, изученные по опроснику А. И. Баркан, оказались следующие. Преобладают стили «Гиперопека», «Ежовые рукавицы», «Путающийся под ногами». В ходе тестирования по другой методике А. И. Баркан «Шкала степени отвержен-ности ребенка в семье» выявлен низкий процент принятия детей родителями. Среднеблагоприятная для ребенка атмосфера в семье свидетельствует об условной любви к детям (средний процент 59 %).

В целом полученные данные подтвердили результаты исследования, которое было проведено группой ученых под руководством Т. Н. Дороновой в 2003 году: «51 % родителей полностью поддерживает применение телесных наказаний (из них 74,3 % — допускают шлепок, 31 % — используют ремень, 60 % — подзатыльники); 30 % считают физические наказа-

ния допустимыми в отдельных случаях, и лишь 9 % заявляют, что телесные наказания унижают ребенка, неприемлемы ни при каких обстоятельствах» [3].

Такая картина взаимоотношений родителей с детьми, складывающаяся в значительном числе современных семей (причин тому множество: стереотипы, педагогическая неграмотность, нехватка времени и т. п.), не может нас удовлетворять, поскольку из дошкольного детства ребенок выходит уже с неустойчивой психикой и негативными чертами характера.

На современном этапе развития общества и системы образования преобладающим должен стать стиль помогающий, стиль сотрудничества как наиболее оптимальный, соответствующий гуманистической ориентации и принципам личностно ориентированного подхода, который отличается принятием и пониманием уникальности каждого ребенка. Суть помогающего стиля при взаимодействии участников образовательного процесса — в создании условий для гармоничного развития заложенных в ребенке природных задатков.

Однако исследования свидетельствуют о том, что представление о помогающем стиле имеет лишь небольшой процент родителей, он мало описан в педагогической литературе, его трудно реализовать на практике, поскольку искусству быть родителями, воспитателями своих детей не учат.

В такой ситуации на педагогов дошкольных учреждений ложится дополнительная нагрузка по формированию педагогической культуры родителей, по вовлечению их в образовательный процесс в качестве субъектов, формированию гуманной созидательной позиции родителей по отношению к ребенку и освоению родителями помогающего стиля отношений с детьми. В связи с этим встает вопрос выстраивания новой системы отношений детского сада и семьи, адекватной задачам сегодняшнего дня, что отражено в федеральных государственных требованиях к дошкольному образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баркан, А. И.* Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка / А. И. Баркан. — М. : Дрофа-Плюс, 2004. — 352 с.

2. *Де Моз, Л.* Психоистория. — Ростов н/Дону: Феникс, 2000. — 510 с.

3. *Доронова, Т. Н.* Защита прав и достоинств маленького ребенка. Координация усилий семьи и детского сада : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова, А. Е. Жичкина, Л. Г. Голубева [и др.]. — М. : Просвещение, 2003. — 53 с.

4. *Коменский, Я. А.* Материнская школа / Я. А. Коменский ; пер. Д. Н. Королькова ; под ред. А. А. Красновского. — М. : Гос. учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. — 104 с.

5. *Макаренко, А. С.* Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. — М. : Правда, 1985. — 448 с.

6. *Мид, М.* Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. — М. : Наука, 1988. — 429 с.

7. Мудрость воспитания: книга для родителей / сост.: М. Б. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. — М. : Педагогика, 1987. — 288 с.

8. *Соловейчик, С. Л.* Педагогика для всех: книга для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. — 2-е изд. — М. : Детская лититература, 1989. — 367 с.

9. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 3 / сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. — М. : Педагогика, 1981. — 640 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Факты

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НИЖЕГОРОДСКИХ ПСИХОЛОГОВ В 1920—1930-Х ГОДАХ

Н. Ю. СТОЮХИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии управления
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
Natast0@rambler.ru

Автор статьи рассказывает о малоизвестных страницах деятельности нижегородских педологов-дефектологов в 1920—1930-х годах, посвятивших бóльшую часть своей жизни детям с аномальным развитием и показавших себя активной частью психологического сообщества советской страны.

The author of the article tells us about little-known pages of activity of the Nizhny Novgorod pedologists speech pathologists in 1920 — the 1930th years who devoted the most part of their life to children with abnormal development and have proved to be active part of psychological community of the Soviet country.

Ключевые слова: *педология, дефектология, педологи-нижегородцы, дефективные дети, умственно отсталые дети*

Key words: *pedology, defectology, pedology, Nizhny Novgorod, defects tive children, mentally retarded children*

В последние два десятилетия для историка психологии открывается множество новых возможностей для исследований, что связано, в первую очередь, с открытием забытых имен в различных отраслях отечественной психологии. Содержание психологических исследований в педологии 1920—1930-х годах в нашей стране, обширная деятельность советских педологов[1], трагичность финала существования этого направления неоднократно описывались в работах российских ученых. За то короткое время педология обрела множество ярких исследований и имен, обогативших мировую науку, — М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, А. М. Шуберт и др. Изучение истории психологии в Нижнем Новгороде открывает перед нами интересную страницу.

В Нижнем Новгороде о педологии впервые услышали в 1907 году, когда силами отдельных членов Московского педологического общества (А. П. Нечаевым, А. Ф. Лазурским, В. Е. Вартановым, Г. И. Россолимо, Н. Е. Румянцевым) были

[1] Педология — комплексная наука о развитии ребенка, объединившая подходы медицины, биологии, психологии, педагогики.

устроены первые педологические курсы. Педологическое движение в городе существовало, о чем свидетельствуют поездки педагогов гимназий и училищ на съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906, 1909, 1913, 1916 гг.), но активно педологи стали действовать с начала 1920-х годов. Рассмотрим деятельность нижегородских педологов на примере одного из направлений — дефектологического, вклад которого в педологическую практику представляется весомым.

В первые годы советской власти понятие «дефективность» носило широкий характер: физическая и психическая дефективность (слепота, глухота и умственная отсталость), моральная дефективность (нарушение норм поведения в обществе, антисоциальность). Учитывая множество беспризорных детей в стране, можно представить, насколько востребована была деятельность педологов-дефектологов.

Большую роль в становлении педологии в работе с дефективными детьми сыграли нижегородские молодые ученые Б. И. Орловский[2] и А. Н. Крылов[3].

Общество «Друг детей» (Б. И. Орловский — заместитель председателя общества при Нижегородском губернском отделе народного образования) начало свою деятельность в Нижегородской губернии в конце 1925 года и за три года превратилось в организацию с более чем четыре тысячи членов. Наиболее успешным мероприятием, проведенным обществом в губернии за время его существования, была кампания «Красный цветок» во время первомайской демонстрации 1927 года, когда было продано свыше 30 тысячи цветов за 1500 рублей. Большую помощь принесло общество «Друг детей» безнадзорным детям, создав на свои средства в течение лета 1927 года в различных местностях Нижегородской губернии свыше 15 детских площадок, которые обслужили около 450—500 детей. В Арзамасском уезде обществом «Друг детей» содержались на собственные средства несколько беспризорных, которые были устроены на обучение в сапожную мастерскую; организованы буфеты в кинотеатрах, которые давали по 200—250 рублей дохода в месяц. В Городецком уезде одна из ячеек общества открыла свой магазин, который имел свыше 1000 рублей оборота.

А. Н. Крылов

Среди множества вопросов работы с беспризорниками Б. И. Орловский выделял клубную работу в детском доме, так как в общей системе педагогических мероприятий детского дома именно она занимает одно из главных мест. Чтобы воспитанники ярко выражали свою активность, творчество, склонности и интересы, а педагоги широко изучали детей, клубная работа в детских домах должна:

✓ иметь систему отдельных кружков, связанных друг с другом, имеющую четкую организационную структуру и использующую инициативу органов детского самоуправления;

[2] Орловский Борис Иванович в 1930-х годах стал большим специалистом в области воспитания и обучения умственно отсталых детей. Начинал работу в педагогическом институте еще аспирантом, в 1950-х годах был заведующим кафедрой педагогики.

[3] С мая 1930-х годов — сотрудник кафедры педологии в Нижегородском педагогическом институте. К 1935 году — перед закрытием науки педологии — он, уже доцент, накопил значительный материал по теме «Психологический профиль педагога». В 1934 году он провел совместно с отдельными студентами 3-го и 4-го курсов массовое обследование интересов и настроений горьковского подростка, подготовил статьи: «Интересное и скучное в жизни учащихся»; о взаимоотношении между учащимися (в частности между полами); о педагогической практике студентов в педтехникумах. Вместе с ассистентом и коллегой с этой же кафедры А. М. Золотаревым напечатал статью о значении среды в жизни ребенка. С 1932 года сотрудничал с Горьковским краевым институтом педологии и психотехники.

✓ учитывать детские интересы при выборе игр, развлечений и клубных занятий, а не организовывать их в зависимости от умений работников;

✓ найти «специалистов-клубистов» среди педагогов детдомов;

✓ создать обстановку полной непринужденности для участников, добровольного выбора ими занятий, благодаря чему клубная работа не превращается в нудные и скучные подневольные занятия;

✓ не подменять клубную работу классными занятиями или подготовкой уроков.

Озабоченный судьбой умственно отсталых детей, Б. И. Орловский ставит вопрос о расширении количества вспомогательных школ в Нижегородской губернии, так как имеется только две подобные школы с числом 150 человек, в то время как детей, нуждающихся в специальном обучении, по прогнозам, приблизительно 13 тысяч. Отвечая на вопрос, почему же эти дети так нуждаются в особом внимании общества, он пишет: «…среди детей, учащихся в школах, много таких, которые по состоянию своего интеллекта и психики не поддаются образованию в обычных школах. Они отстают от своих товарищей по классу, а учитель, занятый работой с целой школьной группой, не имеет возможности уделять им нужной доли внимания. Эти дети попадают в разряд "неспособных" к учению, по нескольку лет остаются в прежних классах и морально страдают от сознания своей неуспеваемости… Эти дети нередко отличаются от других особой подвижностью, озорством, нервностью. В результате школа помается, побьется над этими школьниками, — и выбрасывает их за пределы класса. Фактически дети лишаются возможности получить даже какое-либо образование… Главное зло заключается в том, что эти "неспособные" дети тормозят работу с остальными учениками, влияя, таким образом, на успешное прохождение школьной программы всего класса» [7, с. 23]. По мнению Б. И. Орловского, оставлять без образования таких детей нельзя, так как «без специального образования умственно-дефективных детей большая часть их впоследствии превращается в очень опасный и тяжелый для государства контингент лиц, не могущих самостоятельно зарабатывать кусок хлеба, заполняющих благодаря этому или психолечебные учреждения, или дома инвалидов и даже исправтруддома», при этом обучение их в обычной школе при нагрузке занятиями, как и остальных учеников, «наносит отсталым детям такой вред, который иногда является роковым» [7, с. 24]. По его мнению, в Нижегородской губернии следует сосредоточиться на организации вспомогательных классов при школах I ступени в Нижнем Новгороде, Канавине, Сормове, Арзамасе, Павлове.

«Эти дети попадают в разряд "неспособных" к учению, по нескольку лет остаются в прежних классах и морально страдают от сознания своей неуспеваемости…»

Педагог-исследователь А. Н. Крылов в том же 1926 году поддержал своего коллегу: «Умственно отсталый ребенок дает знать о себе: в школьных предметах не успевает, в товарищеской среде уживается плохо, является первым нарушителем школьной дисциплины, имеет слабое развитие общественных навыков и т. д. Умственно отсталый ребенок не может нормально развиваться в обычном школьном коллективе, тормозит работу его и все больше и больше отстает от своих товарищей, ибо нуждается в ином педагогическом подходе, требует иных методов работы, иной программы занятий, систематического и педагогического наблюдения» [2, с. 33]. На основании проведенного им исследования 38 детей по методу Бинэ — Симона, А. Н. Крылов выявил четырех умственно отсталых, отличавшихся от «среднего умственного уровня городских русских детей примерно на 2—2,5 года» [2, с. 34].

Правильность результатов, полученных методом тестирования, А. Н. Крылов подтвердил данными антропометрических измерений, которые свидетельствовали как

о часто встречающемся отсталом физическом развитии неуспевающих детей — «они имеют… узкую грудную клетку, недостаточный вес и рост, несимметрическое развитие головы... что ведет к пониженной сопротивляемости организма» [3, с. 27], так и об особых дефектах: близорукости, глухоты, косноязычия, хронического насморка. Одной из важных причин такого состояния исследователь видит в патологической наследственности, в болезнях их матерей, связанных с репродуктивной функцией: трудные и частые роды, выкидыши и аборты, искусственное вскармливание, а также болезни среди родственников: чахотка, сифилис, алкоголизм, ревматизм, припадки, душевные болезни, что усугубляется неблагоприятными условиями жизни (плохое питание, плохое жилище, несоблюдение элементарных санитарно-гигиенических правил взрослыми и т. п.). В своих работах, публиковавшихся в журнале «Школа и жизнь», А. Н. Крылов также говорит о создании вспомогательных школ для решения проблем с неуспевающими детьми-дезорганизаторами.

Кроме того, Б. И. Орловским поднимались проблемы воспитания и обучения слепых, которая для Нижегородского края была весьма важной, так как «из 25 000 слепых Нижегородского края 20 000 приходится на национальные области и Чувашскую республику. Недаром же Нижегородский край по распространению слепоты занимает одно из первых мест в мире» [6, с. 7]. А слепых детей — не менее 3500 человек. Для них в крае существовало лишь две школы, в которых обучалось только 95 детей. Эти школы были расположены в Нижнем Новгороде и в Вятке, то есть в таких городах, где меньше всего слепых, в самих школах почти всегда имелись свободные места, так как местные органы не присылали слепых детей. Не было ни одной специальной школы для слепых в автономиях нашего края. В детские сады такие дети не ходили, единицы посещали обычные школы, учились в нижегородском рабфаке и в нижегородской фабрике-школе.

При такой слабой социализации слепым детям остается лишь семья, как правило, это культурно отсталая семья, слепой ребенок обычно рассматривается как обуза или тяжкое наказание. «На нем срывается обида. Его не понимают, его бьют. В такой семье слепой ребенок нередко используется как нищий, или выбрасывается на улицу как “негодь”, нетрудоспособный элемент» [6, с. 8]. Бывает и по-другому, когда слепого ребенка, жалея, «излишне опекают, преувеличивают его беспомощность, окружают удесятеренной заботливостью, его стараются не допускать к зрячим детям. А сама семья безропотно склоняется перед непоправимым несчастьем и бездействует, считая, что все равно из слепого ничего не получится» [6, с. 8]. С трудоустройством — тоже проблема: общественное мнение считает, что «у слепого только две дороги — или нищенствовать, или быть музыкантом» [6, с. 9]. Даже те, кто закончил школу и прошел неплохую производственную выучку в учебных мастерских, часто не могут устроиться на работу.

Автор считает, что обучение слепых детей должно производиться по тем же методам, как и обучение зрячих; учить и воспитывать их нужно вместе со зрячими, организовывая помощь, сотрудничество зрячих со слепыми; вся работа по воспитанию и обучению слепых должна выливаться примерно в те же формы, что и со зрячими детьми; слепые дети должны получать дошкольное воспитание и учиться в начальных школах; они могут поступать в школы колхозной молодежи (ШКМ), в школы фабрично-заводской семилетки (ФЗС), в школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), в техникумы,

в вузы. По мнению Б. И. Орловского, отличие воспитания и обучения слепого от зрячего в том, чтобы учить слепых азбуке и чтению, помогая овладевать азбукой Брайля, пользоваться особыми букварями, задачниками, пособиями, книгами, специальными библиотеками для слепых. Б. И. Орловский призывает встать на путь организации помощи слепому со стороны всей массы учащихся, организовать своеобразное шефство зрячих школьников над слепыми, привлекая учком, детские комиссии, пионеротряд, комсод, группы родителей и то производство, с которым школа связана.

С. М. Василейский

Подобную работу Б. И. Орловский пишет и об умственно отсталых детях [4], где так же имеется классификация понятия «умственно отсталый ребенок» и виды помощи ему. Автор не отрицает, что в некоторых случаях умственная отсталость — результат тяжелой наследственности, но все же с уверенностью утверждает, «что основной корень причин заключается не в наследственности, а в тех неблагоприятных социальных условиях, в которых рождается и развивается ребенок» [4, с. 10], для них важен правильный уход, предупреждение различных заболеваний и создание для них нормальной воспитательной обстановки. Умственно отсталых детей нужно учить во вспомогательных школах, которые также готовят кадры строителей социализма, коммунистически воспитывают подрастающую смену с помощью методов, основанных на марксистско-ленинской установке. Важнейшим моментом вспомогательного обучения является труд, который обязательно должен быть производительным. «Работая у станка или в мастерской своей школы, они должны в итоге настолько овладеть трудовыми навыками и умением, чтобы самостоятельно изготовлять предметы, годные для употребления. Работая на заводе или в колхозе, они не должны ограничиваться только простой работой на станках или на поле. Нет, они должны активно участвовать во всех сторонах заводской и колхозной жизни, бороться за промфинплан, вести общественную и культурно-бытовую работу» [4, с. 20].

В 1932 году в городе был создан отдел трудного детства при открывшемся Горьковском научно-исследовательском институте педологии и психотехники (Горький, Успенский переулок, д. 4). Его работники, по мере накопления опыта, стали выступать в периодической печати в качестве консультантов, отвечая на различные вопросы, задаваемые читателями о трудных детях: кто такие дети-логопаты; как быть с детьми, пишущими «зеркально»; куда отправить систематически ворующего ребенка [5]; как работать с социогенно-трудными детьми с нормальной школе; каких детей можно направлять во вспомогательные школы; какие материалы для этого нужно; можно ли умственно отсталого ребенка считать трудновоспитуемым; куда направлять учащихся с резкими проявлениями нервности и др. Важной задачей педологов были подбор и рекомендации литературы по различным проблемам педологии для специалистов.

В марте 1933 года НИИ педологии и психотехники объединили с Горьковским институтом политехнической школы[4] (бывший Программно-методический институт), педологическая секция работы по трудному детству там продолжила свою деятельность уже как краевая педологическая лаборатория, одной из составляющий которой была педологическая консультация, состоящая из научного сотрудника и двух педологов под общим руководством научного консультанта лаборатории профессора Горьковского педагогического института С. М. Василейского[5].

[4] Находился по адресу: угол ул. Алексеевской и пер. Грузинского, дом 24/14.

[5] Подробно о С. М. Василейском см. в работе Б. И. Орловского «Консультация по вопросам воспитания трудных детей» [5].

Основную массу посетителей консультации составляли школьники и воспитанники детских домов центрального — Свердловского — района, так как лаборатория находилась в этом же районе, но также приезжали и из других районов города и даже из районов Горьковского края. Самой частой причиной обращения в консультацию была неуспеваемость в учебе, иногда подозрение на умственную отсталость, далее шли (в порядке уменьшения) — «излишняя шаловливость, дезорганизующая поведение в школе», «значительная социальная запущенность, правонарушения», «нервозность, болезненное состояние», «дефекты речи» [1, с. 138]. Имея целью помочь школе и родителям, педологи опрашивали родителей, ребенка, иногда беседовали с педагогом, обследовали ребенка по двум — трем тестовым методикам. Порой требовалась консультация детского психоневролога, отоларинголога или другого врача.

Большой вклад в педологические исследования, кроме педагогов, дефектологов, психологов, внесли врачи-психиатры, работавшие в Горьковском краевом психоневрологическом институте (директор — профессор Я. Г. Ильон). Так, сотрудница института В. Ю. Толкачевская, участвовавшая в диспансеризации трудных детей-дезорганизаторов, отмечала их слабое соматическое и нервно-психическое здоровье [8]. К эндогенным факторам биосоциального фонда этой группы детей она относила наследственность, отягощенную различного рода заболеваниями. Но «наследственность это не нечто фатальное, — писала В. Ю. Толкачевская, — …конституция не есть нечто абсолютно неизменное и во многих случаях с возрастом она изменяется под влиянием образа жизни, питания и других факторов… заложенные в зародышевой плазме предрасположения обусловливают лишь тенденции организма, которые реализуются в признаки лишь при посредстве внешней среды... Оживить, рационализировать учебно-воспитательную роль в школе значит одновременно изжить дезорганизаторство» [8, с. 328]. Важно, что врач-психиатр указывает на необходимость педологического анализа каждого дезорганизатора в отдельности: «Борьба с дезорганизаторством должна идти по линии педологизации педпроцесса, по пути укрепления здоровья детей, оздоровления труда и быта детей, развертывания дифференцированных учреждений для соматически неустойчивых детей… и по пути ознакомления широких масс с основами психопедологии и психогигиены — все это будет способствовать созданию поколения полноценных, здоровых, сильных и бодрых строителей новой жизни, и тогда не будет места явлению дезорганизаторства в школе» [8, с. 329].

Большой вклад в педологические исследования, кроме педагогов, дефектологов, психологов, внесли врачи-психиатры, работавшие в Горьковском краевом психоневрологическом институте (директор — профессор Я. Г. Ильон).

Найденный нами обширный материал по психологии в Нижегородском регионе свидетельствует о том, что психологи распространяли и пропагандировали достижения науки психологии, формировали ее образ, позиционируя себя как активную часть психологического сообщества, сложного по структуре, с нечеткими границами (из-за перемещений из столицы на периферию и обратно), объединенного внутренними профессиональными связями. Знакомясь с биографическим и научным историко-психологическим материалом провинции на примере Нижегородской области, возвращая незаслуженно забытые имена психологов, живших в губернских и областных городах, мы разрушаем образ российской провинции как второстепенной составляющей российской науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Косолапов, В. А.* Из опыта работы педологической консультации при Горьковской педологической лаборатории / В. А. Косолапов // Горьковский просвещенец. — 1934. — № 11—12. — С. 138—140.

2. *Крылов, А.* О работе с умственно отсталыми детьми (В порядке обсуждения) / А. Крылов // Школа и жизнь. — 1926. — № 8—9. — С. 33—35.

3. *Крылов, А.* Физическое развитие неуспевающих детей и их прошлое / А. Крылов // Школа и жизнь. — 1928. — № 10. — С. 26—31.

4. *Орловский, Б. И.* Как воспитывать умственно отсталых детей / Б. И. Орловский. — Н. Новгород : Нижегородское краевое изд-во, 1931. — 32 с.

5. *Орловский, Б. И.* Консультация по вопросам воспитания трудных детей / Б. И. Орловский // В помощь учителю : методический бюллетень Горьковского крайоно. — 1933. — № 5. — С. 29—30.

6. *Орловский, Б. И.* Слепые дети Нижегородского края / Б. И. Орловский. – Н. Новгород : Нижегородское краевое изд-во, 1931. — 24 с.

7. *Орловский, Б. И.* Умственно отсталые дети (В порядке обсуждения) / Б. И. Орловский // Школа и жизнь. — 1926. — № 2. — С. 23—27.

8. *Толкачевская, В. Ю.* Опыт анализа личности детей-дезорганизаторов в школе / В. Ю. Толкачевская // Вопросы нервно-психического оздоровления населения / под ред. проф. Я. Г. Ильона. — Горький, 1935. — С. 324—330.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

В. А. СОМОВ,
доктор исторических наук,
профессор кафедры современной
отечественной истории
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
somoff33@yandex.ru

Д. В. СОМОВА,
ведущий специалист ЗАО «1С-Парус»
dvs5@yandex.ru

В статье рассматривается проблема воспитания позитивного отношения к труду в советской школе в период ее становления. Авторы анализируют характер и методы трудового воспитания, степень влияния идеологических и административных факторов на эффективность трудового воспитания.

The article reveals the problem of forming of positive attitude to labour in soviet school in period of its formation. Authors analyze the character and methods of labour education, ideological and administrative influence on efficiency of labour education.

Ключевые слова: *трудовое воспитание, советская школа, идеологические и административные факторы, новое поколение*

Key words: *labour education, soviet school, ideological and administrative factors, new generation*

Современное состояние изученности проблемы трудового воспитания в советский период отражает присутствующее в обществе критически негативное отношение к советскому «наследству». Но в то же время власть на уровне руководства страны признает, что в течение последних двадцати лет мы пользуемся тем экономическим потенциалом, который был создан еще в СССР. С педагогической точки зрения это означает, что в эти двадцать лет воспитание позитивного отношения к *общественно-полезному* труду не признавалось актуальным, с точки зрения национальной безопасности, — что в ближайшие двадцать лет мы будем иметь еще бóльшие проблемы, если не пересмотрим отношение к трудовому воспитанию. Небесполезно при этом будет обобщение позитивных аспектов трудового воспитания в советской школе, давшей немало примеров настоящего трудового героизма.

Специфика функционирования и развития советского общества во многом определялась высокой степенью зависимости «реального социализма» от идеологем, сформулированных «классиками-основателями» Советского государства.

С первых дней существования Советского государства практически все его отрасли развивались под влиянием авторитета В. И. Ленина — теоретика и основателя. Сам В. И. Ленин, его соратники и единомышленники, сторонники в политической борьбе, знаменитые педагоги, воспринявшие его идеи, стали теми, кто в своих выступлениях, речах, статьях, практическом опыте заложил теоретическую основу и поставил задачи перед советской педагогикой.

Первая и главная идеологическая установка в отношении к труду — это убежденность в том, что советский человек работает не на какое-либо частное лицо или группу лиц (помещики и капиталисты), а на себя. В работе «Как организовать соревнование» В. И. Ленин писал: «Впервые после столетий труда на чужих, подневольной работы на эксплуататоров является возможность работы на себя, и притом работы, опирающейся на все завоевания новейшей техники и культуры»[1].

Специфика функционирования и развития советского общества во многом определялась высокой степенью зависимости «реального социализма» от идеологем, сформулированных «классиками-основателями» Советского государства.

В. И. Ленин практически напрямую связывал воспитание нового поколения трудящихся с перспективами социалистического государства: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания»[2].

В соответствии с этим перед советской школой были поставлены задачи совершенно особого рода — воспитать новое поколение людей, для которых коммунистические ценности воспринимались бы не как результат политического переворота, а как результат естественного воспитания и развития человеческой личности.

Поддерживая идеи В. И. Ленина о создании общества нового типа, Н. К. Круп-

ская предлагала творчески перенести их и на строительство новой школы, в которой труд, как и в Советском государстве в целом, занимал бы особое место. Характеризуя такую школу как школу трудовую, она писала: «…трудовая школа — это не просто школа, культивирующая трудолюбие, не школа однообразного механического труда»[3].

Основываясь на критике «старой» школы, Н. К. Крупская обозначила те ориентиры, на которых должны базироваться трудовое обучение и воспитание в советской школе: «Во-первых, центром изучения в школе должна быть трудовая деятельность населения в ее прошлом и настоящем — это самое существенное…

Во-вторых, в организации школьной жизни производительный труд детей должен играть доминирующую, господствующую роль… При выборе труда надо учитывать интерес детей, их представления о производственном труде… Затем при выборе труда необходимо выбирать формы труда, носящие коллективный характер… Наконец, мы стоим за трудовую школу и в том отношении, что считаем трудовой метод изучения наиболее совершенным методом»[4].

Надо признать, что советская педагогика, несмотря на некоторые заимствования из опыта дореволюционной педагогической мысли, привнесла в практику трудового воспитания нечто принципиально новое — коллективизм, приоритет общественных ценностей, отношение к труду как к способу самореализации и достижения общественного признания. Но, учитывая, что такая постановка вопроса довольно резко контрастировала с традиционными ценностями, возникала необходимость комплексного подхода к воспитательному процессу. Без постоянного и систематического объяснения школьникам смысла данных ценностей в экономическом и политическом контекстах трудно было рассчитывать на искреннее следование детей данным идейным ориентирам. Именно поэтому передовые советские педагоги и психологи многократно обращали внимание на взаимосвязь трудового и политического воспитания.

Во главу угла ставилось, естественно, трудовое воспитание, поскольку строительство социализма «всерьез и надолго» предполагало опору на квалифицированную кадровую основу.

Так, А. С. Макаренко прямо говорил: «Вы можете заставить человека трудиться сколько угодно, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительного результата»[5].

Пожалуй, главной мыслью А. С. Макаренко о действенности трудового воспитания можно считать его мнение относительно осознания воспитанниками не только значимости, но и коллективной перспективности своего труда: «Человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый… Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше»[6].

Социалистическая идеология предполагала создание практически с нуля кадровой базы для нового государства. Во главу угла ставилось, естественно, трудовое воспитание, поскольку строительство социализма «всерьез и надолго» предполагало опору на квалифицированную кадровую основу. Но существовала опасность того, что «освобождение труда» могло восприниматься новым поколением советских детей совсем не «по-ленински». Тяжелый, мало оплачиваемый труд на дореволюционных фабриках и заводах был слишком хорошо известен многим детям 1920-х годов. Применение детского труда в годы Первой мировой войны стало одним из главных показателей общенационального кризиса. В таких условиях необходимо было выработать общегосударственную концепцию воспитания будущих строителей социализма.

Труд, особенно в сельской местности, был хорошо знаком детям. Во многом именно поэтому первые учебные планы, утвержденные Государственным ученым советом в 1923—1925 годах, включали в себя раздел «Труд» как наиболее практичный, значимый с точки зрения воспитания.

Рассказывая школьникам первой ступени (возраст 8—12 лет), например, о сезонных сельскохозяйственных работах, учителя непременно обращали внимание на тяжесть и «отчужденность» такого труда до революции 1917 года, подчеркивая значимость наступивших преобразований. Несомненно, трудовое воспитание в этот период носило ярко выраженный политизированный характер. Главная воспитательная задача зачастую ограничивалась формированием позитивного отношения к советской власти, что в условиях внутреннего политического кризиса было весьма актуально.

В середине 1920-х годов трудовое воспитание занимало важное место в рамках общественно-практической деятельности пионерской организации, базировавшейся в средних школах. Здесь было что улучшать и над чем работать. В справках по руководству пионерским движением за первую половину 1926 года неоднократно подчеркивалось, что «необходимо обратить серьезное внимание на трудовое воспитание. Пионеры к физическому труду не готовы»[7]. Недостатком был назван тот факт, что «трудвоспитание проводится через самообслуживание (работа в саду, в огороде и в клубе)»[8]. Фактически трудовым воспитанием среди пионеров занимались «по инерции», в дополнение к идеологической работе.

Труд являлся одним из главнейших методов воспитания: «Пионер должен изучить какое-либо ремесло, для чего работает в мастерских. Пионер всегда помнит, что знания ему нужны не для себя, а для общего дела. Общие интересы — дело рабочего класса — выше личных интересов пионера»[9].

Отношение к труду формировалось как к естественному и очень ответственному делу: «Пионер не возьмется за дело, если он не может его почему-либо выполнить, но, взявшись за дело, доводит его до конца»[10]. Причем именно в коллективе любое дело будет приносить не только пользу, но и удовлетворение: «Пионер не боится работы и знает также, что, работая сообща, дело сделаешь быстрее и лучше… Нужно уметь работать коллективом»[11].

Несомненно, трудовое воспитание в этот период носило ярко выраженный политизированный характер.

Общая идеологическая установка в отношении воспитательной работы по формированию социалистического отношения к труду для школ I ступени формулировалась партийными органами в соответствии с программами Государственного ученого Совета (ГУСа). Эти установки были достаточно общими, но в то же время необходимо учитывать начальный этап их педагогического обоснования. Перед школой ставилась практическая задача трудового политехнического воспитания «на почве увязки образовательной работы школы с окружающей действительностью и физического труда с умственным»[12].

Труд должен был стать той опорой, на которой должно было формироваться мировоззрение школьника. При этом труд рассматривался как «основа, определяющая изучение окружающей действительности (природы и общества)[13]».

Для осуществления задач трудового политехнического воспитания программами ГУСа был предусмотрен в первую очередь общественно полезный труд. Но программы не учитывали новых социально-политических условий — перехода от индивидуального к коллективному хозяйству в деревне.

Воспитательный момент в данном случае, по мнению партийных органов, должен был включать не только воспитание позитивного отношения к труду, но и воспитание коллективистских принципов в процессе труда. С этой целью школам

было предложено скорректировать программу трудового воспитания с тем, чтобы учитывать эти условия. «Современный этап нашего хозяйственного строительства в деревне, — говорилось в материале Нижегородского отдела народного образования, — требует введения в программу (и заострения внимания) ознакомления с организацией ведения коллективного сельского хозяйства)»[14]. Школам предлагалось включить в программу ознакомление с колхозным строительством и теоретическое обоснование коллективизации[15].

Понятно, что на первое место в таком воспитательном процессе выходили не столько исключительно трудовые, сколько политические моменты. Общественно-политическая установка предписывала стимулирование активного участия школьников в перестройке окружающей жизни путем указания на колхозы как на «более совершенные формы жизни»[16]. Главная же составляющая воспитательного процесса оставалась неизменной — участие в общественно полезном труде.

Обследование школ в 1928 году показало, что трудовое воспитание в школьной практике прошло несколько этапов — от самообслуживания с работами «иногда крайне тяжелыми для ребят» до «примитивных мастерских». Как отмечалось в справке, подготовленной по результатам проверки, «школа скоро поняла недостаток такого рода работ при отсутствии оборудования и трудовой выучки у учителя»[17].

Обследование школ в 1928 году показало, что трудовое воспитание в школьной практике прошло несколько этапов — от самообслуживания с работами «иногда крайне тяжелыми для ребят» до «примитивных мастерских».

Отталкиваясь от негативного опыта, многие школы стали перестраивать свою воспитательную работу в сторону «оживления интереса к труду». В итоге, как отмечалось в материале губкома партии, процесс «сближения школы с жизнью, с революционным строительством» вместе со «становящейся на ноги советской педагогикой» начал давать школьнику «все больше и больше эмоций, знаний, навыков и умений, которые делают его советским»[18].

С другой стороны, многими педагогами трудовое воспитание во второй половине 1920-х годов рассматривалось подчас излишне «однобоко». Уделяя минимум внимания идейным аспектам трудового воспитания, они ограничивались организацией практического приобретения трудовых навыков.

Учитывая выше сказанное, ожидать высокой степени эффективности от такого подхода не приходилось. На это обращали внимание наиболее проникнувшиеся идеей практикующие педагоги. Так, в 1927 году в журнале «Вожатый» появилась заметка, которая в значительной мере скорректировала задачи и расширила «смысловое поле» понятия «трудовое воспитание». Автор заметки укорял своих коллег-пионервожатых за излишнее увлечение организацией труда пионеров и школьников в различного рода мастерских: «Обычно вопрос о трудовом воспитании сводится для горотрядов к вопросу о мастерских. Иногда еще добавляется момент “общественно-трудовой работы” на фабрике, в своем районе, в городе и т. д., но вытягивают все-таки мастерские. “Мастерские” — вот что понимают под трудвоспитанием большинство вожатых»[19].

В результате, как отмечал автор, количество мастерских росло, увеличивалось, расширялся их профессиональный спектр (переплетные, картонажные, столярные, швейные, слесарные и т. п.), но при этом их использование не достигало главной цели — формирования устойчивых «трудовых навыков». Более того, — автор статьи достаточно категоричен, — такая работа формирует неверное представление о характере труда, так как «они (мастерские) дают неверные, неправильные “трудовые навыки”, неумение обращаться с инструментами, развивают кустарщину… Словом, эффект получается обратный»[20].

После того как в 1929 году Наркомпрос РСФСР утвердил новые комплексно-проектные программы, одним из методов трудового воспитания в школе стал так называемый метод проектов. Заимствованный из опыта западной школы, метод проектов предполагал, прежде всего, практическое участие детей в решении той или иной производственной задачи. Сторонники этого метода надеялись, что таким образом может быть решена воспитательная задача, связанная с приобретением школьниками устойчивого позитивного отношения к труду.

Недостатки этого метода, главным образом были связаны с тем, что у детей 1920—1930-х годов уже нужно было воспитывать трудолюбие. Метод проектов был ориентирован, в основном, либо на личное подсобное хозяйство, либо на незначительную помощь производству (фабрикам, колхозам). Исторические задачи, стоявшие перед страной, требовали не столько наличия узконаправленных умений и навыков, сколько приобретения учащимися возможности более широко использовать свои творческие способности.

Как писал нарком просвещения А. Бубнов, «политехнический принцип не требует обучения всему, но требует обучения основам современной индустрии вообще»[21]. Диалектически эти тезисы вполне соответствуют новым педагогическим задачам. С одной стороны, обучить всему и сразу человека невозможно, такое стремление неизбежно ведет к профанации процесса обучения и низкой эффективности самого знания, с другой — концентрация на узкоспециализированных предметах не оставляет возможности для ребенка проявить свои скрытые способности к новым профессиональным навыкам.

Июльский Пленум ЦК ВКП(б) 1928 года потребовал от Наркомпроса так организовать учебный процесс, чтобы выпускники школ могли без проблем поступать в вузы. Другими словами, школа должна была обеспечить такой уровень знаний, а главное — добиться такого отношения к труду со стороны выпускников, которое предполагало бы не только возможность, но и желание поступать в высшие учебные заведения.

Тем не менее процесс трудового воспитания в основном ограничивался непосредственным участием школьников в производственной деятельности. На Нижегородском краевом совещании инспекторов по народному образованию в ноябре 1930 года инспектор Муромского района Тюрин заявил: «Дело политехнизации на самом деле стоит, но по этому вопросу было составлено очень много резолюций и циркуляров, нет согласованности краевых учреждений в этом вопросе, необходимо поставить вопрос об организации базы снабжения политехнической школы станками и всеми необходимыми принадлежностями на первое время, т. к. с деньгами нельзя достать никаких предметов для политехнизма»[22]. Как видно, трудности были не только в методическом обеспечении.

Заимствованный из опыта западной школы, метод проектов предполагал, прежде всего, практическое участие детей в решении той или иной производственной задачи.

Подводя итоги, можно сказать, что труд в процессе воспитания в советском обществе стал не просто методом, но своеобразным символом: Советское государство — государство трудящихся. Поэтому моральные и правовые основы нового общества основывались на признании труда государствообразующей ценностью.

Специфика нового государства, его идеологизированный характер отражались исторически на целях и задачах трудового воспитания. Новым поколением рабочих труд должен был восприниматься не как вынужденная необходимость и средство для физического выживания, а как естественный способ самореализации и достижения общей желанной цели.

Обращают на себя внимание два обстоятельства, которые сначала стали перспективными, а затем, по мере превраще-

ния ленинского наследия в догму, тормозящими факторами: во-первых, культивирование коллективных форм труда среди школьников, во-вторых, тезис о непосредственном участии детей в производственном процессе. В определенный исторический момент эти постулаты отвечали запросам общества и государства, но по мере изменения ситуации они требовали дополнения и пересмотра. К сожалению, далеко не всегда эта необходимость своевременно реализовывалась.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ленин, В. И.* Как организовать соревнование / В. И. Ленин // ПСС. — Т. 35. — С. 196.

[2] *Ленин, В. И.* Перлы народного прожектерства / В. И. Ленин // ПСС. — Т. 5. — С. 485.

[3] *Крупская, Н. К.* Задачи школы I ступени / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения в 10-ти томах. — Т. 3. — М., 1959. — С. 28.

[4] Там же. — С. 29.

[5] *Макаренко, А. С.* Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Соч. — Т. V. — С. 116.

[6] *Макаренко, А. С.* Педагогические сочинения в 8 т. / А. С. Макаренко. — М., 1984. — Т. 1. — С. 311.

[7] Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). — Ф. 1. — Оп. 1. — Д. 5059. — Л. 4.

[8] Там же.

[9] *Сорокин, В.* Законы и обычаи пионеров: Что должен всегда знать, помнить и делать каждый пионер / В. Сорокин. — Л., 1925. — С. 9.

[10] Там же. — С. 23.

[11] Там же. — С. 25.

[12] Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). — Ф. 1. — Оп. 1. — Д. 5956. — Л. 2.

[13] Там же.

[14] Там же. — Л. 4.

[15] Там же.

[16] Там же.

[17] Там же.

[18] Там же. — Л. 36.

[19] *Кильколых, С.* О трудовом воспитании пионеров / С. Кильколых // Вожатый. — 1927. — № 11—12. — С. 51.

[20] Там же. — С. 52.

[21] *Бубнов, А. С.* О политехнической перестройке школы и методическом руководстве / А. С. Бубнов. — М., 1931. — С. 12.

[22] Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). — Ф. 2518. — Оп. 1. — Д. 5. — Л. 77.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Pedagogical outlook as the basis for forming the professional competence of a future teacher (*T. Ya. Zheleznova*, the associate professor of the social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU by K. Minin)

Principle of fundamental nature of the higher education (*A. A. Kasyan*, the doctor of philosophy, the professor of chair of philosophy of NGPU by K. Minin)

Categories of model and modeling in pedagogics (*N. Yu. Rusova,* the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the Russian literature of NGPU by K. Minin)

Innovative resources of development of modern education (*L. V. Zagrekova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the general pedagogics of NGPU by K. Minin; *V. A. Gluzdov*, the doctor of Philosophy, the professor, the adviser of the rector, the head of the department of algebra and NGPU geometry by K. Minin; *T. A. Ivanova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the mathematical analysis, the theory and a technique of training in mathematics of NGPU by K. Minin; *M. A. Iordansky*, the doctor of physical and mathematical sciences, the professor, the head of the department of informatics and the NGPU information technologies by K. Minin; *L. S. Kapkayeva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of mathematics of MGPI by M. E. Evsevyev, Saransk)

International protection of the rights of teachers (*G. P. Ryabov*, the candidate of philosophical sciences, the professor, the president of NGLU by N. A. Dobrolyubov, the member of the committee of experts of UNESCO and the International Labour Organization on the status of the teaching stuff)

Models of reforming of pedagogical education in the countries of Europe, America and Asia (*A. A. Fedorov*, the doctor of philosophy, the professor, the rector of NGPU by K. Minin; *V. V. Nikolina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the vice rector for social and educational activity and network cooperation of NGPU by K. Minin; *S. I. Aksenov*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the general pedagogics of NGPU by K. Minin; *E. Yu. Ilaltdinova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of foreign languages of NGPU by K. Minin; *T. N. Sergeyeva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior teacher of chair of foreign languages, the deputy dean of pedagogical faculty of NGPU by K. Minin)

Educational paradigm and preparation of teachers in Germany: yesterday, today, tomorrow (*V. M. Bukharov*, doctor of philology, professor, head of the department of foreign languages of Higher School of Economics National Research University)

«The teacher under the children view»: the results of the photo completion of school children in Nizhegorodsky region.

Development of research activity of students — future teachers in a context of ideas of Bologna Process (*E. A. Slepenkova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the general pedagogics of NGPU by K. Minin)

Kvalitologichesky education of future head of preschool educational institution (*O. A. Safonova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the general pedagogics, the head of the laboratory of pedagogical innovations of NGPU by K. Minin; *G. A. Shilova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the general pedagogics of NGPU by K. Minin)

Rhetorical analysis of the text as basis of creation of own speech statements of future teacher (*L. N. Gorelova*, candidate of philology, associate professor of humanitarian disciplines of the Mordovian humanitarian institute, Saransk; *G. N. Korableva*, the candidate of pedagogical sciences, the

associate professor of Russian and a technique of teaching of Russian of MGPI of *M. E. Evsevyev*, Saransk)

Studying of professional competence of the teacher of pedagogical higher education institution on the basis of the analysis of educational occupation (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU by K. Minin)

Approaches to formation of the pedagogical culture of students in higher education institution (*M. S. Lyashenko*, associate professor of foreign languages of NIU VShE, Nizhny Novgorod)

The pedagogical preparation of managers of sports (*S. V. Kuzmina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the deputy dean of faculty of physical culture and sport of NNGU by N. I. Lobachevsky; *L. B. Lozovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogics and management of educational systems of NNGU by N. I. Lobachevsky)

The scientific-research work of future teachers (*V. V. Proshkin*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of department of postgraduate study of Lugansk national university by Taras Shevchenko, Ukraine)

Preparation of future teachers for professional self-determination (*E. V. Kochetova*, the senior teacher of chair of social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin)

Assessment employer of quality of preparation of graduates of pedagogical higher education institution (*T. K. Belyaeva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of economic geography and a technique of training of geography of NGPU of K. Minin; *A. G. Pukhova*, the candidate of geographical sciences, the associate professor of economic geography and a technique of training of geography of NGPU of K. Minin)

Scientific and methodical seminar in the improvement of professional competence of teachers of pedagogical higher education institution (*T. M. Sorokina*, the doctor of psychological sciences, the professor of chair social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin; *E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social pedagogics, psychology and subject techniques of primary education of NGPU of K. Minin)

Improvement of system of additional pedagogical education in the conditions of innovative development of higher education institution (*E. K. Samerkhanova*, the doctor of pedagogical sciences, the dean of faculty of design and information technologies, the professor of NGPU of K. Minin)

Business game as a development tool of chelovekovedchesky competence of teachers (*O. V. Surodina*, senior teacher of chair of pedagogics and psychology of the Ulyanovsk institute of professional development and retraining of educators, educational psychologist of PPMS of the center «Rostock»)

Possibilities of corporate model of professional development in human development of the professional educational organization (*O. V. Tulupova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the design and network Center of education of specialists of institutions NISPO NIRO; *A. V. Sharina*, deputy director for studies of the Arzamas commercial and technical technical school)

Preparation of the teacher for effective use of experiment in a variable methodical situation (*S. V. Polushkina*, the graduate student of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Development of kvalitologichesky competence of the teacher in the conditions of comprehensive school (*O. A. Safonova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the general peda-

gogics, the head of the laboratory of pedagogical innovations of NGPU of K. Minin; *T. V. Regalova*, the competitor of NGPU of K. Minin, the director of school № 97)

Realization of competence-based model of the graduate by means of network design activity (*K. R. Krupoderova*, the graduate student of NGPU of K. Minin)

The forming of investigative skills of the future primary schoolchildren teachers (*I. A. Suchkova*, graduate student of the NIRO)

Implementation of the program of formation of resilience of seniors in the educational environment (*O. A. Chausova*, graduate student of the Ulyanovsk state university)

Pedagogical design in a living arrangement of graduates of residential establishments of the Chuvash Republic (*V. N. Ivanov*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and a yakovlevovedeniye of the Chuvash state pedagogical university of I. Ya. Yakovlev, Cheboksary; *S. M. Savin*, the competitor of chair of pedagogics and yakovlevovedeniye of the Chuvash state pedagogical university of I. Ya. Yakovlev, Cheboksary)

Training in a foreign language and transfer from positions of vitagenny pedagogics (*A. N. Panova*, the graduate student of chair the methods of teaching of foreign languages of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

The forming of the primary schoolchildren social perception in the corrective school (*L. Yu. Kulikova*, the teacher-logopedist, the deputy director for educational work of MKS(K)OU of boarding school of the VIII kind № 92, the competitor of NGPU of K. Minin)

Translation of values in spiritual traditions and educational process (*A. M. Dorozhkin*, the doctor of philosophy, the professor, the head of the department of history, methodology and philosophy of science of NNGU of N. I. Lobachevsky; *O. V. Timofeeva*, the graduate student of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Psychological aspects of change of the relation of reception parents to the adopted child and his biological parents (*M. Yu. Lobanova*, senior teacher of chair of psychology NIRO, graduate student of the NIRO)

The dramatized activity as a development tool of the song imrovization (*I. G. Koltsovskaya*, competitor of chair of management of the NIRO'S preschool education)

Features of the relation of the senior generation to children during the different historical periods (*T. P. Lobzina*, competitor of chair of the theory and technique of preschool education of the NIRO)

Activity of the Nizhny Novgorod psychologists in the 1920—1930th years (*N. Yu. Stoyukhina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology of management of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Labor education at the Soviet school during its formation (*V. A. Somov*, the doctor of historical sciences, the professor of chair of modern national history of NNGU of N. I. Lobachevsky; *D. V. Somova*, leading expert of JSC 1C-Parus).

Оригинал-макет подписан в печать 10.07.2013. Формат 84×108 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 23,52.
Тираж 400 экз. Заказ 2074.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 09.08.2013

Для заметок

Для заметок