

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3, 2011

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

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

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., научный секретарь ГБОУ ДПО НИРО
Н. Ю. Бабанов — к. т. н., проректор по научной работе НГТУ им. Р. Е. Алексеева

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

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского
М. А. Иорданский — д. ф.-м. н., зав. кафедрой информатики и информационных технологий НГПУ

Т. Н. Князева — д. психол. н., зав. кафедрой общей психологии НГПУ
В. П. Ларина — д. п. н., проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПКиПРО

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

В. В. Николина — д. п. н., проректор по учебной работе НГПУ

Содержание

Образовательная политика

Болонский процесс: образование в условиях глобализации

Болонская декларация: история процесса	4
<i>Л. С. Гребнев</i> : «Присоединение России к Болонскому процессу во многом оказалось формальным»	6
<i>Р. Притчард</i> . Болонский процесс: уроки Великобритании и Германии	10
<i>Г. А. Бордовский</i> . Болонский процесс в контексте модернизации российского образования	16
<i>Г. П. Рябов</i> . Реализация принципов Болонской декларации в российском образовательном пространстве	21
<i>М. А. Картавых</i> . Инновационные тенденции развития профессионально-экологического образования в свете требований Болонского процесса	26

Оценка качества образования в вузе

<i>Ю. Б. Рубин, С. В. Коршунов, Э. Ю. Соболева, Д. В. Строганов</i> . Организация системы общественно-профессиональной оценки и гарантии качества высшего образования	32
<i>Б. А. Жигалев</i> . Профессиональная компетентность в системе оценки качества образования в вузе лингвистического профиля	38
<i>Д. А. Лошкарёва</i> . Итоговый государственный экзамен как средство оценки сформированности профессиональных компетенций выпускника	43

Компетентностный подход в высшем образовании

<i>И. В. Гребенев, О. В. Лебедева, К. А. Марков</i> . Научная основа подготовки преподавателей в университете	49
<i>Е. В. Быстрицкая, С. В. Дмитриев</i> . Диагностика процесса и методов формирования педагогической компетентности специалиста по физической культуре	55
<i>М. М. Шалашова</i> . Компетентностный подход к оцениванию качества результатов образовательной деятельности студентов вуза	63
<i>Н. Е. Серебровская</i> . Интеграция содержания высшего профессионального образования как способ культурного развития будущих специалистов по управлению	70
<i>Н. К. Дмитриева</i> . Содержание академической мобильности студентов как интегративного качества будущего компетентного специалиста	76
<i>Л. В. Лазарева</i> . Возможности развивающих занятий иностранным языком в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров	82

Психолого-педагогическая поддержка в вузе

<i>Т. Л. Шабанова</i> . Эмоциональная устойчивость преподавателей вуза как субъектов инновационной образовательной деятельности	88
---	----

E. L. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области	97
G. P. Рябов — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова	103
C. K. Тивикова — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО	111
Редакционный совет	
B. B. Гречухина — директор МОУ Гимназия № 80 г. Н. Новгорода	117
B. B. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района	122
C. A. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области	130
A. M. Перецкая — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны	138
L. A. Сачкова — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово	144
B. N. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области	150
Ответственный секретарь	
И. В. Герасимова	156
Редакторы: Ю. А. Винокурова, Е. В. Шадрина	161
Корректор С. В. Колесникова	168
Компьютерная верстка: О. Н. Барабаш	174
Компьютерный набор Л. В. Шуракова	181
Художник Д. Ю. Брыксин	186
Макет А. М. Васина, О. В. Кондрашиной	190
Адрес редакции, издателя, типографии: 603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03 www.niro.pnov.ru E-mail: gerasimovano@rambler.ru	195
Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.	202
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2011	208
Н. Л. Росина. Использование учебных ситуаций в целях профессионально-личностного развития студентов	216
T. G. Харитонова. Теория и практика развития рефлексии студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе	
E. M. Kochneva. Подготовка студентов-психологов к проектированию будущей профессиональной деятельности	
Школа — вуз — ступени карьеры	
E. A. Корчагин, R. C. Сафин. Вуз и предприятие: точки взаимодействия	
Ю. А. Кузнецов. Подготовка школьников к получению профессионального образования в области математических методов в экономике и бизнес-информатике	
Образовательная система: теория и практика	
Точка зрения ученого	
T. I. Чиркова. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований	
I. A. Филатова. Конструктивистский подход в исследовании деонтологической подготовки педагогов-дефектологов	
E. С. Орлова. Новый концептуальный подход к обучению иностранному языку в высшей школе	
C. K. Тивикова. Использование когнитивных стратегий в рамках проблемной лекции	
Слово аспиранту	
H. H. Сонина. Теоретико-методологические основы лингводидактического описания фразеологических единиц	
E. B. Тарабарина. Система формирования готовности студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности	
L. A. Сачкова. Информационно-методическое сопровождение как способ управления инновационной деятельностью педагогов в муниципальной системе образования	
L. B. Кобзарь. Последовательность развития ручных действий у детей в период дошкольного детства	
O. Ю. Тилина. Значение единства содержания и формы произведения в педагогической концепции уроков (по роману Н. Г. Чернышевского «Что делать?»)	
H. Ю. Андреева. Создание словарей-тезаурусов к художественным текстам на уроках литературы	
E. A. Усенко. Развитие представлений учащихся об эволюции творчества М. Горького (на примере очерка «Соловки»)	
A. B. Фомичев. Содержательное обеспечение спецкурса «Регуляция деятельности самообразования педагога» в рамках процесса повышения квалификации	
История образования	
Факты	
I. A. Уваров. Поощрения и наказания в военно-учебных заведениях России XVIII—XIX веков	
H. Ю. Белоусова, E. С. Тюрина. Историко-культурный контекст становления системы коррекционной помощи лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата	
BRILLIANT. Русская версия для начальной школы	

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Болонский процесс: образование в условиях глобализации

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ: ИСТОРИЯ ПРОЦЕССА

Начиная с 1950-х годов Европа вступила в бурный интеграционный процесс, целью которого было создание единого экономического (в том числе финансового), политического, социального и культурного пространства. За прошедшие 50 лет были достигнуты весомые результаты: подписано и действует Шенгенское соглашение о едином безвизовом пространстве, введена новая европейская валюта — евро, созданы Европейский союз, Совет Европы и Европарламент. Не могла остаться в стороне от этих процессов и система образования. По заявлению президента Европейской комиссии Р. Проди, «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации измеряются, в действительности, привлекательностью ее культурных, а значит, и образовательных ценностей, степенью их влияния на другие страны. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования обладает в мире той степенью привлекательности, которая соответствует значимости

наших выдающихся культурных и научных традиций»*.

Стало очевидно, что единое экономическое пространство невозможно без взаимной гармонизации систем образования.

* Prodi R. Un' idea dell' Europa. Il Mulino, Bologna, 1999.

Политический и прагматический аспекты создания европейскими странами единого образовательного пространства были обусловлены стремлением вернуть Европе главенствующие позиции в области развития науки и образования, которые в настоящее время занимают США. Сегодня глобализация уже затронула образовательную сферу, способствуя интеграции национальных образовательных систем.

Начало этого процесса связывается с 1988 годом, когда в Болонье (Италия) встретились ректоры европейских университетов по случаю 900-летия первого в Европе университета — Болонского.

На этой встрече была принята *Magna Charta Universitatum* — Всеобщая хартия университетов, определившая основные принципы, которыми они будут руководствоваться: университеты должны быть автономными образованиями, обладающими полной академической свободой, морально и интеллектуально независимыми от политической и экономической власти; учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности; университетам следует поощрять мобильность преподавателей и студентов, а также проводить политику взаимного признания академических степеней и научных званий без предвзятого мнения о национальных дипломах.

В 1990-х годах интеграционные процессы развивались особенно бурно: была принята Европейская конвенция «Об общей эквивалентности периодов университетского образования», а также подписан

Маастрихтский договор, в соответствии с которым были не только сняты границы между странами Европейского содружества, но и провозглашены принципы создания единого политического, экономического и валютного союза, а также определены задачи формирования единого образовательного и культурного пространства. В 1997 году 43 государства подписали Лиссабонскую конвенцию «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе».

Принципы интеграции в сфере образования были вновь подтверждены в 1998 году в Париже, где собрались министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании по случаю 800-летнего юбилея Сорбоннского университета. Подписанная ими Сорбоннская декларация (Sorbonne Joint Declaration), которая называлась «Гармонизация архитектуры европейской системы высшего образования», подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей, в создании «Европы знаний» и вызвала положительную реакцию образовательной общественности других стран.

Поэтому не случайно в июне 1999 года министры образования уже 29 европейских стран, собравшись в старейшем университете Европы в Болонье, подписали Декларацию о Европейском пространстве высшего образования. После подписания этого документа, широко известного как Болонская декларация, начался бурный Болонский процесс при участии уже более 40 стран, включая Россию. Болонская декларация призывала повысить конкурентоспособность Европейского пространства высшего образования, подчеркивая необходимость сохранения независимости и самостоятельности всех высших учебных учреждений. Все положения Болонской декларации были установлены как меры добровольного согласования, а не как жесткие юридические обязательства.

В соответствии с Болонской декларацией европейские страны, подписавшие ее, договорились предпринять следующие согласованные шаги по модернизации высшего образования:

✓ создание сопоставимой системы высшего образования, базирующейся на трех образовательных уровнях;

✓ развитие академической мобильности студентов и преподавателей, способствующей свободному доступу ко всем образовательным услугам и расширению возможностей преподавателей и научных работников участвовать в общеевропейских исследованиях и обучении;

✓ внедрение европейской системы зачетных единиц трудоемкости дисциплин (ECTS) в качестве средства, содействующего академической мобильности студентов;

✓ введение единого приложения к диплому о высшем образовании как инструмента академической мобильности;

✓ разработка единых критериев и методологий оценки качества образования.

Положения Болонской декларации получили развитие в документах, принятых министрами образования и представителями европейских высших учебных заведений в 2001 году в Саламанке и Праге, в 2003 году в Берлине. В этих документах еще раз были подтверждены тезисы о том, что высшее образование должно рассматриваться как общественные блага и ответственность, что особая роль в обеспечении качества образования принадлежит университетам. В 2005 году в Бергене (Норвегия) состоялась конференция министров, которые подчеркнули важность обеспечения более доступного высшего образования, а также повышения привлекательности Европейского пространства высшего образования в других частях мира. На лондонской конференции 2007 года и конференции 2009 года, состоявшейся

Болонская декларация призывала повысить конкурентоспособность Европейского пространства высшего образования, подчеркивая необходимость сохранения независимости и самостоятельности всех высших учебных учреждений.

Болонский процесс: образование в условиях глобализации

в г. Левен (Бельгия), обсуждались планы развития Болонского процесса на следующее десятилетие. В марте 2010 года в Будапеште и Вене на очередной конференции министров было официально объявлено о создании Европейского пространства высшего образования. Создание единого Европейского образовательного пространства было основной целью Болонского соглашения, и эта цель была достигнута в 2010 году, через десять лет после принятия Болонской декларации. Членами Европейского пространства высшего образования являются (на 2011 год) 47 стран — участниц Болонского процесса. Тем не менее, существование Европейского про-

странства высшего образования само по себе не означает достижения всех целей Болонского процесса. В настоящее время Болонский процесс и Европейское пространство высшего образования вступили в новую fazу консолидации и совершенствования, особенно в свете неоднозначной реакции на реализацию Болонского процесса в разных странах.

Г. П. РЯБОВ,
президент Нижегородского
государственного лингвистического
университета им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО
и Международной организации труда
по образованию



«ПРИСОЕДИНЕНИЕ РОССИИ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ ВО МНОГОМ ОКАЗАЛОСЬ ФОРМАЛЬНЫМ»

ГРЕБНЕВ Леонид Сергеевич — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики Московской государственной юридической академии им. О. Е. Кутафина. Окончил экономический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. В 1993 году защитил докторскую диссертацию по теме «Человек в экономике: теоретико-методологический анализ» (специальность — «Политическая экономия»). Сфера профессиональных интересов — преподавание экономики неэкономистам, качество подготовки специалистов высшей квалификации.

— Леонид Сергеевич, что, по Вашему мнению, необходимо пересмотреть и коренным образом изменить в российской системе высшего образования в контексте участия страны в Болонском процессе?

— Полагаю, что на уровне содержания образования ничего менять не нужно. Болонский процесс не оказывает на него никакого влияния за исключением того, что сами вузы считают необходимым менять в рамках расширения горизонтальной мобильности студентов (то есть в рамках освоения основной образователь-

ной программы). В нашей стране такая мобильность практически отсутствует по многим причинам, а потому содержание образования меняется без прямой связи с Болонским процессом, например, при переходе от ГОС ВПО (второго поколения) к ФГОС ВПО (третьего поколения) на рубеже 2000—2010-х годов.

На уровне структуры образования изменения нужны большие, но добровольные. Одной из основных целей Болонского процесса является унификация структуры высшего образования по уровням. Сначала речь шла о двух уровнях: додипломном и постдипломном (соответствующих магистру или доктору в англо-американской традиции), затем о трех последовательных циклах: бакалавриат — магистратура — докторантуре. Причем во второй половине 2000-х годов основное внимание было перенесено с первого на третий цикл. Первый цикл — бакалавриат — так и не стал полноценным по многим причинам, и прежде всего потому, что сами государства как работодатели на многих массовых рынках труда не сформулировали четкие требования к выпускникам-бакалаврам. Разделение «бакалавр — магистр» отсутствует и в системе международной образовательной статистики (Международной стандартной классификации образования). Поэтому переход на структуру, предложенную в рамках Болонского процесса, в разных странах совершился по-разному, а в некоторых совсем не осуществлялся по ряду специальностей.

Что касается технологического уровня, то введение зачетных единиц (кредитов) вряд ли можно считать коренным изменением, если принять во внимание, что одна единица равна 2/3 учебной недели (36/54 академических часа или 27/41 астрономический час). За год получается около 60 зачетных единиц при пересчете стандартов ГОС ВПО, как это и требуется в рамках Болонского процесса. Однако в парадигме последнего сама технология понимается во многом радикально иначе, чем в ГОС ВПО, где общая трудоемкость

освоения теоретического (в часах) и практического (в неделях) содержания только декларировалась, а на деле все ориентировалось на контактные (с преподавателем) часы. Болонский процесс направлен на полноценное планирование образовательной деятельности студента, включая время его самостоятельной работы в соответствии с так называемой «студенто-ориентированной» парадигмой образовательных технологий.

Формальных требований к изменениям на уровне ресурсов Болонский процесс не выдвигает, но мобильность студентов, преподавателей и других сотрудников вузов не может развиваться без дополнительных затрат ресурсов. Последние требуются и для развития системы управления качеством образования. Жалобы на их недостаточность постоянно высказываются практически всеми странами — участниками Болонского процесса.

Наконец, на уровне управления участие в Болонском процессе требует значительного расширения автономии вузов не только в части формирования содержания образования (ФГОС ВПО представляет собой значительный шаг вперед, сделанный как раз в рамках участия нашей страны в Болонском процессе), но и в отношении использования финансовых и других ресурсов. Пока же приходится признать, что совершенствование законодательства в этом аспекте отстает от того, что рекомендуется в рамках Болонского процесса.

— Чем, на Ваш взгляд, продиктована необходимость участия России в Болонском процессе?

— Мне представляется, что присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу было вызвано большим желанием наших финансовых властей сэкономить на высшем образовании. Обратите внимание: первая ступень в рамках Бо-

На уровне управления образованием участие в Болонском процессе требует значительного расширения автономии вузов не только в части формирования содержания образования, но и в отношении использования финансовых и других ресурсов.

лонского процесса определялась продолжительностью в три-четыре года вместо, как минимум, пяти лет в России; на вторую ступень можно принимать уже не всех, а, например, 10 % выпускников. Это и вызвало резкое непринятие Болонского процесса в вузовской среде. Все положительное, что можно было делать по тем направлениям, о которых упоминалось ранее, по большому счету, не требовало формального присоединения к Болонскому процессу. А именно формальным оно во многом и оказалось. К примеру, многие формы отчетности в рамках Болонского процесса нашей страной не заполняются, судя по материалам регулярных встреч министров образования европейских стран.

— Каковы «дивиденды» от присоединения России к Болонскому процессу?

— Строго говоря, сам вопрос о «дивидендах» не совсем уместен применительно к Болонскому процессу. Каждая страна руководствуется собственными интересами, как присоединяясь к Болонскому процессу, так и участвуя в нем. Если наши финансовые власти хотели сократить финансирование высшей школы «под флагом присоединения к Болонскому процессу», то они получили свой «дивиденд».

Но вряд ли его можно считать «дивидендом» страны на государственном или ином уровне.

На вузы это присоединение непосредственного влияния не оказалось, однако переход от ГОС ВПО к ФГОС ВПО прошел во многом в формате Болонского процесса. Многие нова-

ции в этом отношении еще только предстоит освоить и получить причитающиеся «дивиденды» в виде более активного участия студентов в формировании образовательных программ, оценке качества образовательных услуг.

ции в этом отношении еще только предстоит освоить и получить причитающиеся «дивиденды» в виде более активного участия студентов в формировании образовательных программ, оценке качества образовательных услуг. Фактически Россия

не включилась в Болонский процесс. Перефразируя известное выражение, можно сказать, что Россия страдает не столько от включения в Болонский процесс, сколько от недостаточного включения в него, от некомплексного освоения тех идей и методов, которые возникают в практике его реализации на уровне вузов и межвузовского взаимодействия в различных странах.

— Как Вы оцениваете влияние Болонского процесса на комплекс проводимых экономических, социальных и административных реформ в России? Что в этом случае является катализатором реформирования: «инструкции из Болоньи» или логика объективного развития национальной системы образования?

— Пока я не вижу «комплекса» реформ в трех указанных в вопросе сферах. Да и реформами проводимые изменения можно назвать с большим трудом. Административная реформа 2004 года оказалась, мягко говоря, не вполне продуманной и жизнеспособной. В том, что касается образовательной сферы, это выразилось в упразднении через несколько лет Рособразования с передачей его функций министерству. В самом Министерстве образования и науки России блок, ответственный за политику в сфере образования, на всех уровнях оказался слабо обеспеченным кадрами и отличался их высокой сменяемостью, включая заместителей министра. Вызывает сомнение и формулировка «логика объективного развития национальной системы образования». Наша система образования скорее деградирует, чем развивается, в течение двух последних десятилетий, о чем свидетельствуют показатели российских школьников в международных сравнениях, места российских вузов в мировых рейтингах (к примеру, МГУ им. М. В. Ломоносова находится в конце первой сотни, СПбГУ — во второй сотне и т. д.).

В целом воздействие Болонского процесса на ситуацию в российском образовании я бы оценил положительно, поскольку

многие объективные процессы: массовость высшего образования (половина и более населения в соответствующих возрастных категориях), растущая дифференциация потока абитуриентов по готовности, способности и мотивации к продолжению образования в вузах — имеют много общих проблем, а следовательно, могут иметь сходные методы, технологии их решения.

— Как, на Ваш взгляд, возможно использовать глобальные перспективы интеграции, не утратив культурной и образовательной идентичности государства?

— Болонский процесс ни в малейшей степени не посягает на культурную и образовательную идентичность стран-участниц (я бы не стал отождествлять государство и страну, как это сформулировано в вопросе). Разнообразие культур — это богатство Европы, ее конкурентное преимущество в глобальном взаимодействии, которое изначально выдвигается как характеристика Болонского процесса и сохраняется при всех попытках надстроить над ним «европейскую идентичность». Примерно так же в СССР пытались создать новую историческую общность — советский народ.

— Что Вы можете сказать о степени включенности российских (региональных) вузов в Болонский процесс? Каковы

вероятные препятствия на этом пути?

— В отношении внутривузовских преобразований ситуация пока не соответствует тому уровню, который может быть достигнут вне зависимости от того, какая политика проводится (или не проводится) федеральными органами

управления образованием. Более того, именно освоение технологических и управлеченческих новаций, которыми так богат Болонский процесс на «низовом» уровне, может стать стимулом к пополнению преподавательского состава выпускниками вузов, которые смогут найти нечто интересное для себя в карьере преподавателя вузов в самых разных аспектах. Речь идет и о выстраивании отношений со студентами в образовательном процессе, и о налаживании взаимодействия с коллегами, в том числе из других вузов и даже стран, и о развитии педагогической науки, перед которой открываются новые горизонты в силу радикального технического перевооружения образования в целом, массовости высшего образования и последующего образования в течение всей жизни.

Беседовала И. ГЕРАСИМОВА

Именно освоение технологических и управлеченческих новаций, которыми так богат Болонский процесс на «низовом» уровне, может стать стимулом к пополнению преподавательского состава выпускниками вузов, которые смогут найти нечто интересное для себя в карьере преподавателя вуза в самых разных аспектах.

В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:

Экология для будущего: Материалы III областного конкурса учительских разработок экологической тематики / Под ред. Е. В. Алексеевой

Издание адресовано педагогам, формирующими экологическую культуру школьников в рамках школьных и внешкольных мероприятий. Оно является итогом творческих поисков и находок преподавателей предметов естественнонаучного цикла образовательных учреждений Нижегородской области и Нижнего Новгорода.

В данный сборник вошли программы и методическая разработка призеров III областного конкурса «Экология для будущего» учительских разработок экологической тематики, отобранные в ходе кропотливой работы конкурсного жюри, которое выдвинуло их на награждение в номинациях «Программы экологической направленности» и «Методические разработки экологической тематики».



БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: УРОКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ

Р. ПРИТЧАРД,
профессор, Ольстерский университет, г. Колрейн,
Великобритания
R.Pritchard@ulster.ac.uk

Статья представляет собой попытку охватить пространство тех изменений, которые имели место в образовательных системах Великобритании и Германии в непосредственной связи с Болонским процессом.

The article will attempt to consider the extent to which current developments of the British and German higher education (HE) systems is attributable to the Bologna Process.

Ключевые слова: Болонский процесс, Болонская декларация, европейское образовательное пространство, бакалавр, магистр

Key words: the Bologna Process, the Bologna Declaration, European educational field, bachelor, master

Политика Европейского Союза (European Union) в сфере высшего образования не была поначалу открытой и беспристрастной, развиваясь едва ли не «исподтишка». Несмотря на то что Великобритания в числе четырех государств подписала Сорбоннскую декларацию, Болонский процесс, явившийся ее логическим продолжением, в течение долгого времени служил лишь незначительным импульсом для развития высшего образования в стране. Большая часть магистральных преобразований в образовательной системе проходила безотносительно к Болонскому процессу. Более того, в определенном смысле изменения, имевшие место в системе образования Великобритании, предвосхитили его. К тому моменту как Болонский процесс стал ев-

ропейской образовательной политикой и Великобритания включилась в него, страна уже имела систему подготовки «бакалавр — магистр». В течение долгого времени обучение в Великобритании осуществлялось по системе «3+1» — в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии — и «4+1» — в Шотландии. Иными словами, введение этих ступеней образовательного процесса в высшей школе нельзя связывать с влиянием Болонского процесса. В определенном смысле Великобритания не нуждалась в нем как инструменте решения внутрисистемных проблем.

Вместе с тем, пока Германия и другие страны стремились в соответствии с требованиями Болонского процесса сократить сроки подготовки бакалавров и магистров, Великобритания еще более «уреза-

ла» время обучения, что не вполне соглашается с этими требованиями. Так, в 2001—2002 годах был образован Фонд степени профессиональных образовательных квалификаций (Foundation Degrees). Овладеть этими квалификациями возможно за два года, достигнув при этом высшего — пятого — квалификационного уровня. Эти квалификации, объединяя как теоретическое, так и практическое обучение, предназначены для студентов, желающих приобрести и развить навыки профессиональной деятельности. Кроме Фонда степени, образовательная политика Великобритании отражает и другие попытки максимально сократить основные академические курсы. Даже образовательный процесс в Открытом университете — Open University — [2] показывает, что британские студенты обучаются меньшее количество часов, чем их европейские коллеги (около 30 часов в неделю по сравнению с 42 часами в некоторых других странах). При этом критики, такие как, например, Национальная ассоциация учителей (National Association of Teachers) дополнительного и высшего образования, отмечают, что двухлетний срок обучения выльется в «зубрежку», а преподаватели-лекторы будут не способны вести должным образом научно-исследовательскую деятельность.

Несмотря на то что в рамках Болонского процесса не оговорен определенный минимум, касающийся продолжительности магистерского курса, сжатость его британского варианта, по мнению наблюдателей из Зоны европейского высшего образования (ЕНЕА), весьма не обоснована. «Ни для кого в Европе не является секретом, что британская годовая магистерская программа поверхностна в отношении часов, отведенных на обучение, и потому совершенно не совместима с требованиями Болонского процесса. Однако британский подход сфокусирован скорее не на учебной нагрузке, а на конечном результате образовательных программ. В течение годового магистерского курса в рамках Болонского процесса ставится задача

обеспечить нетрадиционные и гибкие образовательные маршруты, что чрезвычайно актуально в эпоху непрерывного образования. И этот курс пользовался огромным успехом среди студентов из Европы и других стран, а также работодателей»*.

Таким образом, неизиная на осуждения, которые возникали по ту сторону Ла-Манша, страна избрала собственный путь в европейском образовательном пространстве: сокращение сроков обучения и увеличение его стоимости сделали образование в Великобритании самым дорогим в Европе.

В Германии традиционный документ об окончании вуза (диплом) был эквивалентен степени магистра в Великобритании, однако на международном уровне он нередко ошибочно оценивался ниже, и это чрезвычайно волновало германские власти, осознававшие, что привлекательность высшего образования в их стране во многом уступает и Франции, и англоязычным странам. Будучи свободными в выборе образовательного маршрута, студенты в Германии могли проходить процедуру экзамена по мере готовности, что, безусловно, выражалось в чрезвычайно длительном периоде обучения, с одной стороны, и высоком проценте отсева студентов, с другой. В связи с этим необходимость приведения системы высшего образования Германии в соответствие с международными стандартами явилась самой важной и едва ли не единственной причиной утверждения двухуровневой системы «бакалавр — магистр». Таким образом правительство получало возможность решить определенные внутрисистемные проблемы (например, сократить сроки обучения).

Тот факт, что Великобритания предвосхитила большинство болонских про-

Введение системы подготовки «бакалавр — магистр» в Великобритании нельзя связывать с влиянием Болонского процесса: страна не нуждалась в нем как инструменте решения внутрисистемных проблем.

* URL: http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/uk_policy_positions_uk_response_to_the_bologna_process_beyond_2010.cfm.

цедур и даже выступила в их пользу, может послужить поводом для весьма опасного «самодовольства» государства. К примеру, развитие системы подготовки мастеров на английском языке в континентальной Европе, очевидно, угрожает гегемонией англоязычной культуры. Британские студенты весьма неохотно изучают иностранные языки и практикуют обучение за границей, что также способно обернуться серьезной проблемой для страны.

Положение Великобритании, вне всякого сомнения, выгодно в силу мирового господства английского языка. Страна становится популярным «пунктом назначения» для иностранных студентов, однако ее собственная «внешняя» мобильность развита довольно слабо: отмечается существенный дисбаланс между числом британских студентов, обучающихся за рубежом (1,2 %), и иностранных студентов, получающих образование в Великобритании (14,4 %) [6]. Согласно данным Организации экономического сотрудничества и развития (OECD), процент студентов, прибывающих из других стран на обучение в Великобританию, превышает средние показатели внутренней миграции почти на 7 %. Великобритания, таким образом, является наиболее «интернациональной» с точки зрения студенческого состава в Европе; в общемировом зачете по этому параметру ее превосходят только Австралия и Новая Зеландия.

М. Дэвидсон, исполнительный директор Британского совета (The British Council), отметил, что необходимо пред-

Необходимость приведения системы высшего образования Германии в соответствие с международными стандартами явилась самой важной и едва ли не единственной причиной утверждения двухуровневой системы «бакалавр — магистр».

принять все возможные меры для того, чтобы сделать студенческую мобильность одним из направлений взаимодействия университетов Великобритании с их международными партнерами. Однако, если принять во внимание сокращенные сроки обучения в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, плату за него и ограниченное

владение иностранными языками, становится очевидным, что обучение за рубежом довольно сложно сделать привлекательным для британских студентов: времени на обучение за границей остается меньше и возникает необходимость рано выходить на рынок труда.

Вместе с тем преимущества интернационализации многочисленны и не вызывают сомнения. «Важно не позиционировать Великобританию как замкнутую страну. Для наших (британских) студентов важно понять, что, помимо собственных педагогических перспектив, есть и другие горизонты» [1]. Несмотря на это, международная политика Великобритании в данном направлении развивается гораздо медленнее по сравнению с некоторыми другими европейскими государствами, и в существующем «превосходстве» страны таится много опасностей. Одна из таких проблем заключается в том, что некоторые европейские государства предлагают сегодня образовательные программы на «адаптированном» варианте английского языка. Другая трудность — возрастание количества бесплатных и «открытых» проектов, таких как, например, Открытый курс и Открытая образовательная инициатива Массачусетского технологического института (Massachusetts Institute of Technology's Open Course Ware and Open Knowledge Initiative). Важно помнить также, что немецкий язык — наиболее широко распространенный родной язык европейцев. На нем говорят около 88,7 миллиона человек, что составляет 18 % (в сравнении с 13 % говорящих на родном английском языке)*. Вызов немецкого языка ангlosаксонскому миру, таким образом, становится очевидным.

Образовательная политика Германии также предвосхитила некоторые аспекты Болонского процесса, хотя, как уже отмечалось, последний был полезен государству скорее как катализатор модерниза-

* Languages in the European Union // URL: <http://english.turkcebilgi.com/European+Union>.

ции высшего образования, необходимость которой назрела внутри системы. При оценке степени влияния Болонского процесса на Германию, в частности, отмечается: «Возможности, которые открылись перед страной, включившейся в Болонский процесс, были правильно использованы и позволили усовершенствовать различные аспекты образовательных программ» [8]. Введение двухуровневой системы подготовки «бакалавр — магистр» предполагает ограниченные сроки обучения и количество модулей. Однако это не идет вразрез с понятием академической свободы и нисколько не умаляет эффективности Болонского процесса.

Вместе с тем необходимо отметить, что меры, предпринимаемые Германией в отношении студенческой мобильности, были весьма успешны. В стране существенно возросло количество студентов, получающих образование за рубежом, и параллельно Федеративная Республика стала более привлекательной для приезжающих из-за границы. В течение зимнего семестра 2009/2010 учебного года приблизительно 245 000 иностранных студентов получали высшее образование в институтах Германии, что соответствует приблизительно 11,5 % всех студентов в Германии*. Оговоримся, что в эту цифру включены также студенты, которые, получив высшее образование и приобретя профессиональную квалификацию в Германии, продолжали жить в этой стране в течение многих лет. Это позволяет Германии занимать лидирующее положение в мире после Новой Зеландии, Австралии, Великобритании и Франции. В различных отчетах многие иностранные студенты пишут, что они рекомендовали бы обучение в Германии своим друзьям и знакомым.

Что касается собственно германских студентов, для них обучение за рубежом

гораздо привлекательнее, и они значительно более мобильны, чем студенты других ведущих стран. В рамках предпринимаемого нами сопоставления, думается, заслуживает внимания и тот факт, что Великобритания со временем утрачивает лидирующие позиции государства, в которое стремятся на обучение студенты из Германии, — к примеру, в 2008 году на первое место по этому показателю вышли Австрия и Нидерланды.

К моменту включения в Болонский процесс в 1999 году Великобритания имела опыт осуществления оценки и контроля качества образования Советом национальных академических наград и Комитетом качества высшего образования (the Council for National Academic Awards and the Higher Education Quality Council), которые, однако, были вытеснены Агентством гарантии качества образования (the Quality Assurance Agency), созданным в апреле 1997 года. Агентство призвано отслеживать, как учреждения высшего образованияправляются со своими обязанностями по выполнению требований стандартов, и открыто представлять соответствующие доклады. Интерес к тому, как реализуются механизмы оценивания и контроля качества образования в Великобритании, довольно высок: Агентство ежегодно посещают около 50 международных инспекторских групп. Однако, несмотря на несомненные показатели успешности, нельзя сказать, что система гарантии качества высшего образования в Великобритании безупречна. К 2001 году почти все учреждения высшего образования прошли процедуру оценивания, при этом работа лишь ничтожно малой их доли была признана неудовлетворительной. Инспекция зачастую осуществлялась назойливо, была обременительна и чрезвычайно расчетительна, с экономической точки зрения, поскольку подавляющее большинство

Введение двухуровневой системы подготовки «бакалавр — магистр» предполагает ограниченные сроки обучения и количество модулей. Однако это не идет вразрез с понятием академической свободы и нисколько не умаляет эффективности Болонского процесса.

* HIS — Hochschul-Informations-System (2009) Studie: Internationale Mobilität im Studium 2009. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern. Berlin: DAAD/BMBF.

высших учебных заведений отвечали всем необходимым требованиям. Тяжелый и ресурсоемкий процесс экспертизы побудил принять решение о его существенном «смягчении».

Агентство гарантии качества регулярно проводит внешнюю экспертизу, оценивая процедуру контроля качества образования, осуществляемую в университетах, а затем публикует соответствующий отчет. Однако даже такой подход не воспринимается университетами как путь к «смягчению». Университеты Великобритании страдают от неослабевающего давления со стороны правительства, предписаний «делать больше за меньшие деньги», поэтому, конечно, нельзя говорить о том, что процесс управления качеством образования всегда гармонично вписывался в систему деятельности учреждений высшего образования.

Система гарантии качества образования, сложившаяся в Германии, сначала довольно хорошо принимаемая в кругу специалистов, со временем становилась все более и более дискуссионной. В стране сложилась развитая система гарантии качества образования, которая несравнима с британской, являющейся поводом для многочисленных недовольств и неоднозначного отношения со стороны специалистов.

Система гарантии качества образования в Германии скорее разветвленная, чем централизованная. Фонд аккредитации образовательных программ в Германии (Аkkредитационный совет — Accreditation Council) учрежден в

К моменту включения в Болонский процесс в 1999 году Великобритания имела опыт осуществления оценки и контроля качества образования Советом национальных академических наград и Комитетом качества высшего образования.

2005 году как результат конференции министров высшего образования, состоявшейся 15 октября 2004 года, и является информационно-коммуникационной платформой обсуждения и решения всех вопросов развития и контроля качества высшего образования в Германии. Аkkредитационный совет был создан в соответствии с

требованиями Болонского процесса в целях обеспечения аккредитации образовательных программ бакалавров и магистров. Однако было бы ошибкой полагать, что никакой системы гарантии качества образования в Германии не было вплоть до включения в Болонский процесс. Так, Л. Харвиг [4] утверждает, что образовательные программы высшего образования по отдельным дисциплинам подвергались государственному оцениванию в Баварии на протяжении последних 20 лет, однако этот факт не получил широкой огласки, поскольку все соответствующие отчеты остались документами сугубо внутренними.

По большому счету, совет не занимается непосредственно аккредитацией программ: он устанавливает основные направления и критерии оценивания, а также сертифицирует деятельность аккредитационных агентств. В основе процедуры оценки лежит тщательная экспертиза, объединяющая три этапа: внутреннюю оценку образовательного учреждения, внешнюю экспертизу и последующий контроль. Каждый из этих этапов повторяется с периодичностью от пяти до восьми лет. Одни агентства Германии специализируются исключительно на образовательных программах по конкретным учебным дисциплинам, другие — по всем предметам учреждений высшего образования, ряд агентств носит региональный статус, некоторые зарубежные агентства имеют разрешение работать в Германии, являются членами Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования (ENQA) и нацелены на обеспечение европейской мобильности.

В заключение отметим, что Европа, возможно, не «любима» всеми и в этом смысле всегда была объектом споров. Как отмечает Дж. Хьюзман [5], Болонский процесс был инициирован «сверху» и «явился как гром среди ясного неба, без обсуждения в кругу важных, компетентных лиц». Следовательно, Болонскому процессу пришлось бороться за собственную легитимность и искать поддержки. К компромиссу, очевидно, удалось при-

ти, однако, скорее, лишь на высшем уровне, и за внешним согласием зачастую скрывалось не что иное, как «ниспровержение» политических целей. Однако Л. Элтон [3] выражает серьезные сомнения относительно европейской системы накопления и переноса кредитов, поскольку она предполагает существенную свободу выбора содержания и обеспечения процесса обучения.

Процедура оценки и контроля качества высшего образования, даже в такой централизованной системе, которая представлена в Великобритании, едва ли способна гарантировать непротиворечивость и согласованность действий, а при множестве подобных агентств в Германии и вовсе становится условной. Национальное государство все еще сильно и полезно для Европы. Его авторитет необходим для управления Болонским процессом и глобализацией в целом. С. Маргинсон утверждает важность национальных систем: «Национальные традиции в сфере академи-

ческого профессионального образования уникальны и сильны, особенно в независимых, экономически самостоятельных системах, таких как Франция и Германия» [7]. В этом смысле попытка гармонизировать образовательные системы, предпринятая Болонским процессом, является своеобразным «стесняющим» фактором:

мы не можем не принимать во внимание национальных различий — напротив, именно с их учетом необходимо осуществлять подобную гармонизацию. Напряжение между национальной идентичностью и интернационализмом всегда будет существовать — вероятно, это неизбежно. Конвергенция — враг многообразия, а многообразие нуждается в созидании: именно эта необходимость всегда будет ограничивать эффект и эффективность Болонского процесса.

Попытка гармонизировать образовательные системы, предпринятая Болонским процессом, является своеобразным «стесняющим» фактором: мы не можем не принимать во внимание национальных различий — напротив, именно с их учетом необходимо осуществлять подобную гармонизацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bone, D. Internationalisation of HE: A Ten-Year View / D. Bone // URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/tna/+//http://www.dius.gov.uk/policy/documents/Internationalisation-Bone.pdf.*
2. *Brennan, J. Diversity in the Student Learning Experience and Time Devoted to Study: a comparative analysis of the UK and European evidence / J. Brennan, K. Patel, W. Tang. — London : Open University, 2009.*
3. *Elton, L. Britain and the Bologna Declaration / L. Elton // Beiträge zur Hochschulforschung. — 2005. — Vol. 27. — № 2. — P. 32—45.*
4. *Hartwig, L. Quality Assessment in Germany / L. Hartwig // Beiträge zur Hochschulforschung. — 2003. — Vol. 25. — № 1. — P. 64—83.*
5. *Huisman, J. The Bologna Process: Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? / J. Huisman. — 2009. — P. 245—262.*
6. *Isserstedt, W. Internationalization of Higher Education — Foreign Students in Germany; German Students Abroad. Results of the 19th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informations-System / W. Isserstedt, M. Kandulla. — Berlin : BMBF, 2011.*
7. *Marginson, S. The External Dimension: Positioning the European Higher Education Area in the Global World. In Kehm / S. Marginson. — 2009. — P. 297—321.*
8. *Roessler, I. Bachelor auf Erfolgskurs? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-Hochschul-Ranking. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung / I. Roessler, G. Christoph // URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf.*



БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. БОРДОВСКИЙ,
доктор физико-математических наук,
профессор РГПУ им. А. И. Герцена,
действительный член Академии педагогических наук СССР,
академик-учредитель Российской академии образования
president@herzen.spb.ru

В статье представлены авторские размышления над ролью Болонского процесса в модернизации системы российского образования. Автором проанализированы задачи и проблемы, которые стоят перед руководством и профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений в связи с реализацией идей Болонской декларации.

In the article the author meditates upon the Bologna process in the paradigm of the modernization of the Russian Federation. The author analyzes the problems which the teachers of High school should solve in terms of the realization of ideas the Bologna declaration.

Ключевые слова: Болонский процесс, Болонская декларация, профессорско-преподавательский состав, бакалавр, магистр

Key words: the Bologna process, the Bologna Declaration, bachelor, master, the stuff of a High school

Образование, как известно, определяется экономическим базисом и задается основным вектором социально-экономической политики, реализуемой в стране. Поскольку оба фактора находятся в постоянной динамике, а система образования по природе консервативна, то необходимые изменения этой системы носят характер периодических реформ.

Дискуссии о судьбе отечественного образования во многом объясняются тем, что реальные изменения (реформы) нашего общества идут не совсем в том направлении, которое обозначается как главная решаемая задача. В стране провозглашен курс на развитие социального государ-

ства, а принимаемые законы и решения устремляют общество на либеральный путь развития. Эти направления плохо сочетаются друг с другом. Можно видеть, что происходящие и планируемые в системе образования изменения связаны именно с ее адаптацией к либеральной рыночной экономике, росту конкуренции, в том числе в социальной жизни.

Вспоминания о советской системе образования, которые иногда сопрягаются с критикой неизбежных перемен, на самом деле не что иное, как тоска по сильному социальному государству, которого уже нет и, видимо, не будет. Структура, организация и содержание советского образования опирались на социальные

гарантии в течение всей жизни человека, ответственность государства за трудовую занятость населения, повышение квалификации и переквалификацию, обеспечение «социального лифта», ограждение рынка труда от рабочей силы извне и т. д. В этих условиях главная задача школы состояла в вооружении учеников прочными знаниями и усвоении ими принятых в социуме моральных ценностей.

Для успешного развития страны по либеральному пути система образования (как общего, так и профессионального) должна учить людей быть конкурентоспособными, готовить их к жизни в обществе, предполагающем возможность горизонтальной и вертикальной мобильности и необходимость самостоятельно находить решения возникающих профессиональных и жизненных проблем. Очевидно, что в таких условиях система образования должна, с одной стороны, на уровне содержания обеспечивать тот фундамент, без которого невозможна горизонтальная профессиональная мобильность, с другой — вооружать человека такими ключевыми компетенциями, которые позволят ему наращивать этот базис.

Структура такой системы должна быть достаточно версифицирована, поскольку либеральная экономика предполагает свободу выбора каждым членом общества своего пути, а вместе с тем и неизбежное социальное неравенство, которое также оказывает определенное давление на структуру системы. Неравномерное экономическое развитие регионов и отсутствие действенных механизмов сокращения экономического неравенства в обществе объективно ведут к неравномерному ресурсообеспечению учреждений образования. Это сказывается на квалификации кадрового состава различных школ и в целом вызывает существенную разницу в престижности образовательных учреждений.

Очевидно, что эти реалии, все больше отражающиеся на решениях разных уровней (от внесения изменений в законодательство до поиска денег в регионах для

выплаты зарплат учителям), меняют акценты и в системе управления образованием. Традиционно усилия директоров школ были направлены на формирование работоспособности учительского коллектива и обеспечение выполнения государственных требований к результатам образовательного процесса, поскольку за условия работы школ главную ответственность несли органы советской власти. Также традиционно директорами школ становились лучшие учителя, пользовавшиеся уважением коллег и часто выдвигавшиеся из своего коллектива. В нашем профессиональном образовании не было такой квалификации, как директор школы или завуч. Все педагоги имели одну квалификацию — учитель.

В современных условиях, когда образовательные учреждения приобретают хозяйственную самостоятельность, становятся юридическими лицами, а государство снимает с себя субсидиарную ответственность за их работу, прежние подходы к управлению образованием уже непригодны. Появляется новое понятие — «менеджер в образовании». В этом наименовании скрываются две существенно разные профессии: управление образовательным учреждением (например, директор школы) и управление образовательным процессом (например, завуч школы). На самом деле это деление более сложное, предполагающее управление образовательной системой (района, города, субъекта Федерации), образовательными программами, качеством образования и т. д.

Учитывая сказанное выше, поразмышляем над тем, что значит для России участие в Болонском процессе и каково его место в парадигме модернизации системы образования.

Как любое масштабное явление, Болонский процесс неоднозначен для его участников. Например, две соседние ев-

Для успешного развития страны по либеральному пути система образования должна учить людей быть конкурентоспособными, готовить их к жизни в обществе, предполагающем необходимость самостоятельно находить решения возникающих профессиональных и жизненных проблем.

ропейские страны — Финляндия и Швеция — уже давно имеют уровневую систему высшего профессионального образования «бакалавр — магистр». Однако до подписания Болонской декларации подготовка бакалавров в Швеции осуществлялась в течение двух, а в Финляндии — четырех лет. В настоящее время оба государства перестраивают свои системы в соответствии с новыми — европейскими — сроками обучения в бакалавриате — 3 года. Для Германии же Болонский процесс связан с решением проблемы перехода от гумбольдтовской модели университета к ангlosаксонской, что воспринимается вузовским обществом Германии очень болезненно. Однако в целом европейские страны оценивают Болонский процесс как неизбежный, поскольку строят фактически общее государство — Европейский Союз. Так, люди, жившие в Советском Союзе, понимали, что страна не могла развиваться, если бы в Украине, Белоруссии или Армении были разные системы высшего профессионального образования. Понятно, что отсутствие подобного единства в Европейском Союзе, по крайней мере, препятствовало бы трудовой мобильности высококвалифицированных специалистов, без чего современный глобализующийся мир невозможен.

Российским университетам важно готовить таких специалистов, которые будут конкурентоспособны, главным образом, в своей стране и смогут обеспечить конкурентоспособность государства на мировой арене.

Если экономическое пространство, то и системы подготовки высококвалифицированных кадров должны быть согласованы. С этой точки зрения, участие России в Болонском процессе — еще одно подтверждение выбранного страной пути интеграции в мировое сообщество, в том числе в сфере образования. Это, несомненно, укрепляет политический имидж государства, однако не обеспечивает автомо-

матического признания высокого качества нашего образования. В итоге все будет зависеть от того, насколько мы сможем реализовать возможности, заложенные в Болонской системе, и избежать вероятных провалов.

Вместе с тем, непосредственно для вузовского профессионального образования проблема подготовки выпускников, потенциально востребованных за рубежом, является не столь актуальной. Российским университетам важно готовить таких специалистов, которые будут конкурентоспособны, главным образом, в своей стране и смогут обеспечить конкурентоспособность государства на мировой арене. Во многом это зависит от того, смогут ли вузы перестроить свою деятельность в соответствии с духом Болонской декларации, не утратив при этом, с одной стороны, образовательной идентичности государства, а с другой — безусловных преимуществ обучения в конкретном университете.

В этой ситуации перед руководством, профессорско-преподавательским составом, студентами вузов и работодателями встает ряд проблем, каждая из которых требует глубокого анализа. В рамках данной статьи автор, позиция которого сформировалась во время 20-летнего опережающего эксперимента по реализации идей Болонской декларации в РГПУ им. А. И. Герцена, попытается сформулировать их.

Во-первых, сложившаяся в советский период учебно-материальная база университетов не соответствует требованиям новых образовательных технологий. Это касается, например, наполнения библиотек, а также квалификации и стиля работы их сотрудников. В вузах отсутствует кабинетная система обеспечения работы профессорско-преподавательского состава, так как основная учебно-материальная база состоит из помещений для лекционных (поточных) и семинарских (групповых) занятий, но не для индивидуальной деятельности студентов и преподавателей вне рамок привычного расписания.

Во-вторых, структура и квалификация профессорско-преподавательского состава традиционных российских вузов не соответствуют современным продуктивным образовательным технологиям, необходимым для эффективной реализации Болонской системы. Профессора, доценты, старшие преподаватели и ассистенты в реальных условиях отличаются друг от друга квалификацией, учеными степенями, званиями и зарплатой, но зачастую выполняют на кафедре одну и ту же работу (лекции, семинары и практические занятия, зачеты и экзамены).

В современных европейских вузах ситуация иная. Если сохранить нашу терминологию, то схематично функции профессорско-преподавательского состава выглядят так. Профессор — это разработчик и научный руководитель образовательных и профессионально-образовательных программ. Его задача — обеспечить ежегодное обновление содержания курируемой программы на базе последних (и в немалой степени собственных) научных достижений, а также методическую сторону программы и т. п. Основная работа доцентов, деятельность которых осуществляется под руководством профессора, состоит в общении со студентами, индивидуальном и групповом консультировании, промежуточной аттестации и т. д. Ассистенты выполняют вспомогательную работу, обслуживая доцентов и профессоров: проводят первичный поиск необходимой информации для подготовки программ, контролируют сроки преодоления студентами этапов образовательной программы и т. п. В связи с этим при составлении различных рейтингов университетов в расчет берется не процент «остепененных» преподавателей, а то, насколько известные в своей области специалисты являются авторами и руководителями образовательных программ вуза. Отсюда особое внимание к индексу цитируемости работ тех или иных профессоров.

Опыт показывает, что менять квалификацию и профессиональное обучение

наших преподавателей довольно трудно, особенно учитывая, что в нынешней системе и погоне за заработком у них не остается достаточно времени на научную и методическую работу. Заметим, что в западных университетах профессорам и преподавателям запрещено совместительство, в том числе для предотвращения утечки «ноу-хау» к конкуренту, поскольку сами образовательные программы, как упоминалось выше, авторские.

В-третьих, в современных университетах студенты являются не объектами, а субъектами образовательного процесса. Основная задача студентов — не усвоение готовых знаний, передаваемых профессорами и доцентами, а осознанный выбор своего образовательного маршрута, поиск и освоение дополнительной информации для формирования собственной профессиональной позиции в той или иной области. При этом экзамен во многом представляет собой оценку способности аргументированно защитить эту позицию. В целом западный студент несет высокую личную ответственность за получение своего образования.

Необходимо также отметить, что большинство крупных работодателей в экономически успешных странах состоят в стратегическом партнерстве с университетами. Они активно участвуют в формировании профессионально-образовательных программ, поддерживая горизонтальную мобильность специалистов: фирма — университет — фирма. В нашей стране очень немногие готовы к подобному стратегическому партнерству, однако именно оно во многом позволяет готовить хороших специалистов за более короткий срок.

Принимая во внимание сформулированные выше проблемы, трудно оспорить тот факт, что Россия, открывшись миру, оказалась неконкурентоспособной практически во всех важнейших сферах. Следо-

Основная задача студентов — не усвоение готовых знаний, передаваемых профессорами и доцентами, а осознанный выбор своего образовательного маршрута, поиск и освоение дополнительной информации для формирования собственной профессиональной позиции в той или иной области.

вательно, долю ответственности должны нести, прежде всего, те специалисты, которые получили, как сегодня считается, «лучшее советское образование»: инженеры и технологии, учителя и врачи, управленцы и политики, деятели культуры и экономисты. Советское образование было лучшим для закрытой советской экономики социалистического типа, продолжать воспроизводить ее в современных условиях, по крайней мере, ошибочно. Жесткая советская система обучения специалистов априори не может обеспечить необходимую версификацию образовательного процесса в целях успешной подготовки выпускников для работы в неопределенных рыночных условиях.

Еще более ошибочно копировать так называемую «западную», или Болонскую, систему образования, поскольку такой системы нет. До сих пор во всех странах признаны свои национальные системы образования. Требования Болонской декларации, например, унифицировать сроки подготовки бакалавров и магистров, выдаваемые документы об образовании (так называемые приложения к диплому европейского образца) и т. п. — лишь оболочка. Внутри нее каждая страна решает свои проблемы, исходя из главного условия — не потерять, а повысить качество университетского образования, обеспечивая большую конкурентоспособность, что, главным образом, определяется содержанием образования.

Несомненно, та же задача должна стоять и перед российской системой высшего профессионального образования. Однако сегодня дискуссии в профессиональном сообществе ведутся в основном между позициями: «мы обязаны перейти на систему “бакалавр — магистр”, потому что под-

Россия, вероятно, получит хорошие «дивиденды» от присоединения к Болонскому процессу, если вложит большие средства в изменение инфраструктуры вузов, повышение квалификации и переквалификации профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного составов.

писали Болонскую декларацию и приняли соответствующие акты», с одной стороны, и «за пять лет специалиста можно подготовить лучше, чем за четыре года, поэтому уровень наших специалистов снизится», с другой. Иными словами, речь идет о букве, а не о духе Болонского процесса. Сущностные вопросы почти не обсуждаются и, во всяком случае, не стоят во главе происходящей модернизации. Один из таких вопросов, в частности, можно сформулировать следующим образом: «Почему наиболее успешные в экономическом и технологическом плане страны могут подготовить специалистов, обеспечивающих конкурентоспособность экономики, за более короткий срок, а Россия не может?» Ответ заключается в том, что в европейских, азиатских и американских университетах давно используются другие образовательные технологии, отличные от наших традиционных лекций и семинаров, вооружающие студентов иными профессиональными компетенциями. Следовательно, Россия, вероятно, получит хорошие «дивиденды» от присоединения к Болонскому процессу, если найдет адекватные решения тем вызовам, которые он порождает: вложит большие средства в изменение инфраструктуры вузов, повышение квалификации и переквалификации профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного составов.

В заключение размышления над проблемой, вынесенной автором в заголовок настоящей статьи, отметим: несмотря на то что Россия включилась в Болонский процесс, национальная идентичность образовательной системы не была и не может быть им изменена. Вместе с тем, нужно найти пути и средства формирования иной ментальности работодателей и политиков: важно понять, что лишь декларации не помогут построить эффективную систему образования — необходимы комплексные решения.



РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Г. П. РЯБОВ,
кандидат филологических наук,
президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО
и Международной организации труда по образованию
ryabov@lunn.ru

Статья знакомит читателей с основными положениями и вехами развития Болонского процесса в системе высшего образования России.

The article introduces to the readers the main positions and marks of the Bologna Process in the system of High Education in Russia.

Ключевые слова: Болонская декларация, Болонский процесс, академическая мобильность, европейская система зачетных единиц (система ECTS), кредитно-модульная система, компетентностная модель, системы контроля качества и аккредитации

Key words: the Bologna Declaration, the Bologna process, academic mobility, the European system of test units (or the system of ECTS), the credit modular system, the competent model, the monitoring system of qualities and accreditation

За прошедшее десятилетие произошли существенные изменения в системах образования государств — участников Болонского процесса. Анализ отчетов стран о внедрении основных положений Болонской декларации¹ показывает определенную степень скоординированности внутренней образовательной политики с целями Болонского процесса. Государства осуществляют перестройку национальных систем образования в направлении, определенном этим процессом. Он находит широкую поддержку со стороны ЮНЕСКО, Европейского Совета и Европейской комиссии. При поддержке последней была создана международная координационная группа по вопросам Болонского процесса, результатом деятельности которой являются многочисленные конференции и семинары, посвященные его различным аспектам. Таким образом, на этом

этапе европейская интеграция уже вышла за рамки политики и экономики и решительно вторглась в образовательную сферу, все более способствуя формированию европейской идентичности.

В сентябре 2003 года Болонскую декларацию подписала и Россия, включение которой в Болонский процесс следует рассматривать в контексте наших национальных интересов, развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество и интеграцию с Европой. Участие в Болонском процессе позволяет повысить мобильность российских студентов и преподавателей, предоставляя возможность во время обучения менять страну и университет для пополнения своих знаний. Российская высшая школа выгодно отличается фундаментальным характером образовательных программ. Для того чтобы использовать это преимущество и

Болонский процесс: образование в условиях глобализации

привлекать студентов из других стран, нам необходимо участвовать в построении общеевропейской образовательной системы. Включение в Болонский процесс позволит «состыковать нашу систему образования с западноевропейской, не утратив того высокого уровня, который имелся в Советском Союзе и сейчас еще сохранен во многих вузах страны»².

Предполагается, что задачи, сформулированные Болонской декларацией, будут решаться на политическом и юридическом полях Правительством и Министерством образования и науки Российской Федерации, а на академическом поле — каждым вузом, решившим добровольно принять участие в строительстве общеевропейского образовательного пространства.

Министерство образования и науки Российской Федерации определило программу реализации принципов Болонской декларации:

✓ разработка нового поколения стандартов высшего образования, базирующихся на компетентностной модели и предусматривающих полномасштабный переход к многоуровневой структуре высшего образования;

✓ введение модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса на основе зачетных единиц трудоемкости учебных дисциплин. Эта система предусматривает не только замену числа часов на

Предполагается, что задачи, сформулированные Болонской декларацией, будут решаться на академическом поле — каждым вузом, решившим добровольно принять участие в строительстве общеевропейского образовательного пространства.

зачетные единицы, но и асинхронную, или нелинейную, организацию учебного процесса, когда студент сам по определенным правилам выстраивает траекторию освоения образовательной программы, обладая определенной свободой выбора изучаемых дисциплин в рамках установленных Федеральным государственным стандартом зачетных единиц по каждому учебному циклу;

✓ разработка единого приложения к диплому о высшем образовании, признаваемого в любом вузе Европы;

✓ создание в соответствии с общеевропейскими требованиями общероссийской системы аккредитации и контроля качества, независимой от органов управления образованием и работающей по международным стандартам с привлечением зарубежных специалистов, работодателей, выпускников и студентов. Деятельность вуза будет оцениваться с использованием методик внешнего аудита (таких как SWOT- и фонд-анализ, benchmarking и т. д.); для осуществления деятельности аккредитационные службы должны будут получить признание в головной организации, координирующей решения Болонского процесса, — Европейской сети гарантии качества образования (ENQA);

✓ создание унифицированных внутривузовских систем контроля качества в соответствии с общеевропейскими требованиями;

✓ законодательное определение статуса аспирантуры и докторантур, которые, в соответствии с Болонской декларацией, являются элементами академической уровневой структуры образования;

✓ повышение конкурентоспособности и привлекательности российской системы высшего образования с целью расширения образовательных услуг для иностранных студентов (сейчас из 100 европейских студентов, желающих обучаться за рубежом, 40 едут в США, 15 — в Великобританию, 10 — во Францию, 8 — в Германию, 1 — в Россию. На обучении иностранных студентов США зарабатывает более 10 триллионов долларов в год, Россия — в 35 раз меньше).

Какие же задачи стоят перед высшими учебными заведениями России, готовыми реализовывать принципы Болонской декларации?

Во-первых, полномасштабный переход на обучение по образовательным стандартам нового поколения, проведение глубокого анализа собственных образователь-

ных программ с точки зрения их гибкости, совместимости с европейским рынком труда, сопоставимости осваиваемых умений и навыков и присваиваемых квалификаций, основанных на компетентностной модели специалиста и переходе от линейной к модульной структуре учебного плана. Новый подход к логике содержания образования приводит к тому, что единицей отсчета становится не отдельная дисциплина, а модуль, включающий в себя целое направление и обеспечивающий определенные группы компетенций. Изменяется идеология обучения: «не человека учат, а человек учится» — студент становится полноправным партнером в управлении процессом получения высшего образования. Изменяются роль кафедры и требования к преподавателю, что предполагает пересмотр условий найма преподавателей (на основе единства исследовательской и педагогической деятельности), принципов определения их учебной нагрузки и оплаты труда.

Во-вторых, создание максимальных возможностей для свободной мобильности студентов и преподавателей, что является необходимым условием существования зоны европейского высшего образования и получения двойных (совместных) дипломов. Это предполагает более углубленное изучение иностранных языков. Главными препятствиями здесь выступают недостаточное финансирование российских вузов и слабая развитость системы предоставления государственных и корпоративных образовательных стипендий для обучения за рубежом.

В-третьих, университеты должны разработать однородную структуру образовательных программ и дисциплин, а также ввести накопительную систему трудоемкости зачетных единиц, основанную на Европейской системе зачетных единиц (ECTS), и договориться о принципах признания зачетных единиц, полученных в другом вузе. Это потребует от высших учебных заведений принятия соответствующих мер, в том числе адаптации обра-

зовательных программ, академических степеней и средств обеспечения качества обучения, которые будут постоянно ориентированы на запросы рынка труда, понятны всем участникам образовательного процесса и признаны ими. Университетам также предстоит обеспечить реализацию многих программ не только на национальных, но и на основных мировых языках. Выбор вузами направлений подготовки, специальностей и квалификаций должен быть ориентирован на их дальнейшее эффективное использование на рынке труда не только России, но и всей Европы.

Итак, Правительство России уже приняло политическое решение — подписало Болонскую декларацию (в сентябре 2003 года) и протокол о сотрудничестве с Европейской комиссией по основным направлениям развития, в том числе в области права, науки и образования (в мае 2004 года). Кстати, еще в 1992 году, задолго до официального включения в Болонский процесс, в России были предприняты меры по введению системы высшего профессионального образования, базирующейся на двух основных уровнях — бакалавриата и магистратуры. В 2004 году Министерством образования и науки Российской Федерации была разработана и направлена в вузы методика расчета зачетных единиц для российских вузов, учитывающая особенности российской системы образования и определяющая порядок расчета зачетных единиц, совместимый с ECTS. С 2005 года Россия представляет на официальных встречах европейских министров образования национальные доклады о реализации Болонского процесса. В 2009—2011 годах разработаны и утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения, основанные на компетентностной модели. Для обеспечения высокого каче-

Создание максимальных возможностей для свободной мобильности студентов и преподавателей является необходимым условием существования зоны европейского высшего образования и получения двойных (совместных) дипломов.

ства образования Россия приступила к разработке сопоставимых критериев и методологий оценки качества образования.

Процессы интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, с одной стороны, вызывают чувство эйфории из-за приобщения России к европейской цивилизации, а с другой — порождают вопросы, требующие ответа до того, как мы будем полностью вовлечены в бурный водоворот глобализации. Нам необходимо осознать: сможет ли Россия под давлением неизбежных процессов глобализации и интеграции сохранить самобытность и все достижения национальной системы высшего образования с ее фундаментальной составляющей; удастся ли российским вузам сохранить качество образования, готовя специалиста в такой же, как в Европе, срок по усредненным образовательным программам; станет ли при такой системе подготовки российское образование более привлекательным с учетом нашей инфраструктуры, условий жизни и степени безопасности. Вместе с тем, согласившись с тезисом сторонников «европейского акцента» реформирования российского образования

(«сделать наши дипломы понятными для западного работодателя»), мы должны ответить на вопрос: не будут ли вузы способствовать утечке мозгов?

Следует также при-

знать, что реализация основных принципов Болонской декларации потребует полной перестройки российского образовательного процесса и российской ментальности с учетом основных идей Болонского процесса, среди которых: самообразование в процессе обучения, непрерывная детерминация образовательных систем, свобода выбора, ситуативность, выраженная в идеи резонансного, пробуждающего обучения, повышение адаптивных возможностей учащегося, динамика и плюрализм³.

Ориентируясь на всестороннюю реализацию основных положений Болонской декларации, российским высшим учебным заведениям при разработке образовательных программ необходимо, в связи с существующей концептуальной установкой на нормирование содержания образования, его продолжительности и строгое регулирование условий организации образовательного процесса, предусмотреть смещение акцентов с количественно-затратных показателей на результативные показатели компетентности, обученности, знаний. Следует морально, материально и юридически процессуально быть готовыми полностью отказаться от сложившейся государственной системы подготовки научных кадров через аспирантуру и докторантуру и ввести, как это сделано в Европе, третий уровень высшего образования с присуждением ученой степени «доктор наук», которая соответствует сегодняшней российской ученой степени «кандидат наук». И, наконец, российскому правительству нужно с опережением осуществлять законодательное, юридическое и экономическое сопровождение процесса включения страны в европейское образовательное пространство (активизацию цивилизационных составляющих, связывающих Россию с европейскими странами, ликвидацию политических и финансовых препятствий для более широкой мобильности преподавателей и студентов, разработку совместимых стандартов и систем оценки качества образования, сохранение социальных гарантий и т. д.).

Предполагаем, что подобные и многие другие вопросы возникают не только у российских университетов, но и у вузов всех европейских стран, решивших присоединиться к Болонскому процессу.

Безусловно, Болонский процесс является каналом диалога между государствами, который позволит лучше узнать друг друга, повысить доверие и взаимопонимание во всех сферах. Как дальше будет развиваться этот процесс? Вероятно, по принципам динамики, саморазвития и са-

Следует признать, что реализация основных принципов Болонской декларации потребует полной перестройки российского образовательного процесса и российской ментальности с учетом основных идей Болонского процесса.

моумножения: однажды начавшийся процесс задает направление, создает импульсы и побудительные мотивы для его последующей самореализации, продолжения и интенсификации и ведет в итоге к качественным изменениям. Болонский процесс прочно вошел в российский политический и экспертный образовательный дискурс: вносятся изменения в национальное законодательство для интеграции этих норм, созданы рабочие группы, проходят регулярные встречи экспертов, вводится график и назначаются сроки его исполнения, осуществляется мониторинг качества подготовки специалистов, к которому привлекаются студенты и работодатели⁴.

В целом достигнут положительный внутрисистемный эффект. К настоящему времени многие европейские вузы, в том числе российские, приступили к созданию общеевропейского пространства высшего образования. А некоторые российские вузы еще до подписания Болонской декларации реализовывали ее принципы.

Однако, несмотря на принятие основных параметров проходящих сегодня интеграционных процессов, мы не должны руководствоваться только чувством эйфории, и включение России в общеевропейское образовательное пространство по всем направлениям Болонской декларации должно быть постепенным, обдуманным, с учетом российских особенностей и без разрушения исторически сформированных традиций и приобретенного опыта.

В заключение необходимо еще раз напомнить три тезиса Болонской декларации:

✓ основным критерием реализации ее положений являются принципы учета мно-

гообразия культур, языков, национальных образовательных систем, а также университетской автономии;

✓ университеты должны иметь право самостоятельно формировать свою стратегию, выбирать приоритеты в обучении и проведении научных исследований, использовать свои ресурсы, профилировать свои программы и устанавливать критерии для найма преподавателей и приема студентов;

✓ планы создания зоны европейского высшего образования останутся невыполнимыми, если правительства стран будут осуществлять неоправданное регулирование, детальный административный и финансовый контроль над системой высшего образования.

Включение России в общеевропейское образовательное пространство по всем направлениям Болонской декларации должно быть постепенным, обдуманным, с учетом российских особенностей и без разрушения исторически сформированных традиций и приобретенного опыта.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Декларация о создании европейского пространства высшего образования (Болонья, 1999) // URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

² Путин В. В. Стратегия и тактика реформы // Экономика образования сегодня. 2004. № 8.

³ Венкова А. В. Культурные детерминанты вхождения России в Болонский процесс // Диалог культур: горизонты гуманитарного знания: Материалы науч.-практ. конф. СПб.: Астерион, 2005.

⁴ Кастюева-Жан Т. Россия в Болонском процессе: неоднозначные оценки четырехлетнего опыта и перспективы // URL: iori.hae.ru/es/materials/T.Kastueva.



ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

М. А. КАРТАВЫХ,
кандидат педагогических наук,
доцент, декан естественно-географического факультета
НГПУ
mkartavykh@rambler.ru

Статья посвящена рассмотрению стратегических ориентиров профессионально-экологического образования, соответствующих требованиям Болонской декларации. В качестве инновационных тенденций его развития определены уровневая дифференциация, компетентностный подход, система зачетных единиц и модульное структурирование содержания.

This article deals with the strategic guidance and vocational environmental education that meet the requirements of the Bologna Declaration. As an innovative trends of its development, the level differentiation, competence approach, a system of credits and modular structuring of the content are described in the article.

Ключевые слова: профессионально-экологическое образование, Болонский процесс, компетентность

Key words: vocational and environmental education, the Bologna process, competence

Профессионально-экологическое образование представляет собой особый социокультурный феномен, становление которого детерминировано объективными международными и национально-государственными тенденциями цивилизационного развития, субъективными личностными факторами, нашедшими отражение в ценностных ориентирах и приоритетных установках.

В условиях формирования принципиально новой социально-экономической среды происходит переосмысление стратегий развития отечественного высшего профессионального образования, направленных на удовлетворение интересов личности, общества и государства. Высшее образование рассматривается как веду-

щее условие и инновационный ресурс развития современной экономики [7, с. 5]. Российское общество сегодня в высшей степени заинтересовано в специалистах новой формации с активной жизненной позицией, готовых и способных к эффективной профессиональной реализации, гибко адаптирующихся к постоянно меняющимся реалиям социокультурной жизни.

Динамизм и многогранность реалий современного мира привели к усложнению структуры высшего профессионально-экологического образования и рассмотрению его как совокупности процессов профессионально-трудовой социализации, профессиональной подготовки и личностно-профессионального становления (А. Г. Пашков, В. А. Сластенин, Р. М. Шамионов).

Профессионально-трудовая социализация означает совокупность процессов, позволяющих будущему специалисту-экологу воспринимать систему установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала в области экологии и природопользования. Профессиональная подготовка предполагает овладение студентом квалификацией в области экологии и природопользования, способность и готовность к организации систем экологического менеджмента и проведение разнообразных видов экологического аудирования. Личностно-профессиональное становление основывается на идеях личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) и рассматривает профессиональное образование как становление особенностей личности будущего специалиста-эколога в единстве с усвоением специальных знаний, умений, опыта деятельности, ценностей.

Растущая взаимозависимость и открытость современного мира в виде усиления обмена национальными интеллектуальными, информационными ресурсами выступает в виде мощного общественногозыва мировому сообществу [8, с. 15]. Это обстоятельство обусловило необходимость международной интеграции, в том числе и в сфере профессионального образования, уровень развития которого, по мнению В. В. Копейна, определяет позиции государства в мировой конкурентоспособной среде [10]. Результатом интеграции системы отечественного образования явилось присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу.

Выступая стратегическим ориентиром, Болонский процесс вызвал системную перестройку высшего профессионально-экологического образования в виде приведения его к стандартам и требованиям информационного века и мировой экономики. Инновационные тенденции развития проявились в компетентностной ориентации профессионально-экологического образования; его уровневой дифференциа-

ции; создании системы зачетных единиц, в противовес привычному расчету трудоемкости дисциплин; вариативности и модульном структурирования содержания.

Компетентностный подход, предлагающий выделение компетенций в качестве основных единиц содержания современного профессионального образования, рассматривается в качестве результативно-целевой и содержательной основы профессионально-экологического образования. В его идеологии приоритет отдан не информированности специалиста, а освоению целостного опыта решения профессиональных проблем [5; 9]. Структурно профессионально-экологическая компетентность, нашедшая отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Экология и природопользование», представляет собой совокупность общекультурных, общенаучных и общепрофессиональных компетенций [1; 2].

Овладение общекультурной компетентностью достигается за счет освоения студентами содержания гуманитарных, социально-экономических, математических, естественнонаучных дисциплин. Она предполагает понимание социальной значимости профессионально-экологической деятельности в достижении устойчивого развития; способность к межличностной коммуникации; свободное владение методами получения, обработки, хранения и передачи информации, в том числе с помощью ГИС-технологий, получивших широкое распространение в постиндустриальном обществе. Общенаучная компетентность экологов подразумевает владение ими математическим аппаратом экологической науки, методами отбора и анализа проб воды, воздуха, геологического, почвенного и биологического материала. Общепрофессиональная компетентность проявляется в

Выступая стратегическим ориентиром, Болонский процесс вызвал системную перестройку высшего профессионально-экологического образования в виде приведения его к стандартам и требованиям информационного века и мировой экономики.

Болонский процесс: образование в условиях глобализации

способности и готовности эколога к осуществлению научно-исследовательской, проектно-производственной, экспертно-аналитической, контрольно-ревизионной, административной и педагогической видов деятельности.

Уровневая дифференциация профессионально-экологического образования, пришедшая на смену унифицированной модели специальностей профессиональной подготовки экологов, обусловила многоуровневый характер системы высшей профессионально-экологической школы, с выделением в ней двух ступеней: бакалавриата и магистратуры.

Бакалавриат — базовый уровень профессионально-экологического образования студентов, призванный обеспечить выпускникам возможность широкой общественно-экологической практики. Он характеризуется сочетанием фундаментальности и практической ориентации, что подразумевает интеграцию науки и производства [11]. Фундаментальность обеспечивает специальную профессиональную подготовку и ориентирует студентов на усвоение теоретико-методологических знаний, методов, процедур и способов экологической деятельности. Закладывает интегральный

информационно-познавательный базис профессионально-экологической подготовки, объединяющий эмпирический, абстрактно-концептуальный и теоретический уровни экологических знаний и способов деятельности.

Прикладной характер высшего профессионально-экологического образования студентов наиболее рельефно проявляется в виде профилизации основной образовательной программы бакалавриата направления «Экология и природопользование», подразумевающей ее *вариативность*. Профиль призван создать для будущих бакалавров экологии условия обучения согласно их профессиональным интересам и наме-

рениям дальнейшего трудоустройства или продолжения образования. Значительное внимание в освоении студентами профессионально-экологической компетентности принадлежит производственным практикам, смысл которых состоит во включении студентов в реальную профессионально-экологическую деятельность, способствующую успешной социально-экологической социализации выпускника и развитию его личностно-профессиональных качеств.

Второй уровень — магистратура — предоставляет студентам возможность дальнейшего углубления в профессионально-экологическую проблематику, готовит их для творческой инновационной деятельности в избранной сфере. Характерной особенностью профессионально-экологического образования в магистратуре является значительная степень его самостоятельности, индивидуализации и личной ответственности студента за результат. Основная образовательная программа магистратуры включает в себя две равнозначных составляющих: образовательную и научно-исследовательскую. Оба компонента ориентированы на достижение выпускниками результата высокого качества в виде освоенной профессионально-экологической компетентности.

Образовательная составляющая магистерской программы включает в себя освоение студентами общенаучного и профессионального содержательных блоков. Общенаучный блок раскрывает общекультурные аспекты профессиональной деятельности магистров экологии и подразумевает понимание ими философских концепций естествознания; владение методологией научного познания и современными информационно-коммуникационными технологиями для решения профессионально-экологических задач; способность и готовность к активному общению в научной и общественной сферах профессионально-экологической деятельности, социальной мобильности. Профессиональный блок подразумевает «методологизацию» содержания профессионально-экологиче-

Уровневая дифференциация профессионально-экологического образования обусловила многоуровневый характер системы высшей профессионально-экологической школы, с выделением в ней двух ступеней: бакалавриата и магистратуры.

ского образования, которая определяет усиление внимания к его ценностям и смыслам, проблемам и инновациям. Внимание акцентируется на методах исследования, которые рассматриваются не только как конкретный способ получения экологических данных, но и как логический инструмент решения эколого-управленческих проблем. «Методологизация» содержания отражает современное представление о сути науки как истории рождения новых парадигм. При этом содержание учебной деятельности студентов определяется не только логикой экологической науки, но и логикой будущей профессиональной деятельности, что характеризует целостность, системную организацию содержания, его личностный смысл.

Научно-исследовательская составляющая программы магистратуры связана с приобщением студентов к научному стилю мышления; предполагает активное использование технологий научного поиска: подготовку эколого-аналитических материалов, выполнение лабораторных работ исследовательского и экспериментального характера, расчетно-графических работ при экологическом проектировании, придающих деятельность операционно-инструментальный характер; ориентирует студентов как на дальнейшую карьеру ученого, так и на освоение способов сбора, анализа и использования информации для принятия решений в профессионально-экологической деятельности.

Коренные изменения в свете требований Болонского процесса произошли в перерасчете трудоемкости учебных циклов в связи с внедрением кредитного подхода и системы зачетных единиц. Зачетная единица, равная 36 часам, представляет собой меру трудоемкости при изучении учебных дисциплин, прохождении учебных и производственных практик, выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. Согласно положениям нормативного документа, студент в процессе изучения основной образовательной программы бакалавриата по экологии

и природопользованию должен освоить 240 зачетных единиц, а при прохождении магистерской программы — 120 единиц. Следовательно, совокупная трудоемкость обучения за учебный год приравнивается к 60 зачетным единицам. Учебная деятельность студентов при изучении каждой учебной дисциплины, выполнении программы практики, научно-исследовательской работы завершается промежуточной аттестацией. В случае если их трудоемкость составляет три и более зачетных единиц, работа студента оценивается («отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т. д.) [1; 2].

Значительное внимание в профессионально-экологическом образовании обращено на *модульное структурирование его содержания*. Модульный подход, учитывая его сценарный характер, обладает высоким потенциалом для формирования личностно-профессиональных качеств специалиста, а следовательно, его профессиональной компетентности. Придерживаясь точки зрения Н. В. Блохина, И. В. Травиной, Н. В. Борисовой, мы рассматриваем модуль как модульную программу профессионально-экологического образования, включающую блочный учебный план и комплект модульных программ учебных предметов [4; 6]. Такой подход применен нами в рамках магистратуры при создании модульной учебной программы «Экологический менеджмент и аудит». Программа представлена тремя содержательными модулями: ценностно-ориентировочным, теоретико-практическим и творческо-личностным. Каждый модуль объединяет логически завершенный блок учебно-профессионального материала в области экологического менеджмента и аудита и способов его усвоения. Обратим внимание, что модульное структурирование содержания предусматривает принцип его двойной интерпретации. Он реализуется,

Значительное внимание в профессионально-экологическом образовании обращено на модульное структурирование его содержания. Модульный подход обладает высоким потенциалом для формирования личностно-профессиональных качеств специалиста, а следовательно, его профессиональной компетентности.

Болонский процесс: образование в условиях глобализации

во-первых, на уровне всей модульной программы «Экологический менеджмент и аудит», а во-вторых, на уровне ее отдельных учебных дисциплин.

Ценностно-ориентировочный модуль за-ключает содержание профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита, охватывающих совокупность цивилизационных и формационных факторов социально-экономического развития. Задает ценностные ориентации, доминирующие установки, что позволяет будущему магистру экологии усваивать систему коэволюционных установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала в области экологического менеджмента и аудита и обеспечивающих его успешную интеграцию в профессионально-экологическое сообщество. Ценностно-ориентировочный модуль представлен учебной дисциплиной «Нормативно-правовое обеспечение экологического менеджмента и аудита».

Содержание теоретико-практического модуля представляет собой предметно-профессиональное поле деятельности специалиста в об-

ласти экологического менеджмента и аудита. Закладывает фундаментальный базис его профессионально-экологической подготовки в виде смещения приоритетов в сторону концептуализации при отказе от излишнего академизма. «Ядро» модуля образуют профессиональные знания об эко-

логическом менеджменте и аудите и способы научно-исследовательской, проектно-производственной, экспертно-аналитической, контрольно-ревизионной и административной деятельности, соответствующие смыслу экологического управления и имеющиеся в обязанности экоаудиторов. Теоретико-практический модуль объединяет три учебные дисциплины: «Экологический аудит систем экологического менеджмента», «Экологический менеджмент и аудит природопользования», «Экологический аудит экологической безопасности».

Творческо-личностный модуль основан на ценностях личностного отношения к деятельности в области экологического менеджмента и аудита и связан с личностно-профессиональным становлением будущего специалиста, формированием его важнейших личностно-профессиональных качеств (дисциплинированность, самостоятельная активность, решительность, ответственность, наблюдательность, толерантность, коммуникативность, конфиденциальность), охарактеризованных в ГОСТ Р ИСО 19011-2003. Усиление позиций личностно-профессионального аспекта профессиональной компетентности студентов в области экологического менеджмента и аудита свидетельствует о расширении значимости воспитательной стороны профессионального образования.

Рассмотренные инновации в развитии профессионально-экологического образования успешно реализуются в отечественной высшей школе, демонстрируя свою актуальность и востребованность в современных социокультурных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 022000 «Экология и природопользование» (квалификация (степень) «бакалавр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 795 от 22.12.2009 г.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 022000 «Экология и природопользование» (квалификация (степень) «магистр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 243 от 29.03.2010 г.

3. ГОСТ Р ИСО 1904—2003 Национальный стандарт РФ. Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента // Национальный стандарт Российской Федерации / Постановление Госстандарта России от 29 декабря 2003 г. № 432-ст.
4. Блохин, Н. В. Психологические основы модульного профессионально-ориентированного обучения / Н. В. Блохин, И. В. Травин. — Кострома : КГУ, 2003.
5. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
6. Борисова, Н. В. Использование модульной системы обучения в профессиональной подготовке кадров / Н. В. Борисова, Н. О. Гудков, В. П. Бугрин // Персонал. — 2000. — № 1. — С. 24—30.
7. Волков, А. Е. Высшее образование: повестка 2008—2016 / А. Е. Волков, Д. В. Ливанов, А. А. Фурсенко // Российское образование: тенденции и вызовы : сб. ст. и аналитических докладов. — М. : Дело, 2009.
8. Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и российские реалии / Ю. С. Давыдов. — М. : МПСИ, 2004.
9. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие // Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : МПСИ, 2005.
10. Копein, В. В. Проблемы инновационного процесса в науке и образовании / В. В. Копein // Философия образования. — 2008. — № 4. — С. 177—184.
11. Пидкастый, П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкастый, Л. М. Фридман, М. Г. Гаринов. — М. : Педагогическое общество России, 1999.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет книги:**

Бондарева И. И. Развитие социальных навыков и умений гражданского поведения у младших школьников: Методическое пособие

Данное пособие содержит диагностические методики и упражнения, которые призваны оказать помощь в социализации учащихся начальных классов. Издание адресовано учителям начальных классов, педагогам-психологам, руководителям образовательных учреждений, интересующимся особенностями социального развития младших школьников.

Инновационные педагогические технологии в образовательной области ОБЖ: Анализ опыта работы преподавателей ОБЖ / Под ред. В. Г. Пичененко

В пособии представлен анализ опыта работы учителей и преподавателей-организаторов ОБЖ по использованию инновационных педагогических технологий в наиболее сложных в организационном и содержательном отношении разделах программы: «Основы воинской службы и проведение учебных сборов учащихся», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Распространение кадетских образовательных учреждений различных типов», «Обеспечение безопасности ОУ и участников образовательной деятельности», «Использование инновационных технологий в сфере ОБЖ», «Нормативное обеспечение деятельности учителей и преподавателей-организаторов ОБЖ, их обязанности и права», «Военно-патриотическое воспитание обучаемых».

Издание адресовано учителям и преподавателям-организаторам курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательных учреждениях.



Оценка качества образования в вузе

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ
И ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Ю. Б. РУБИН,
профессор, ректор Московской
финансово-промышленной академии,
председатель Аккредитационного совета
АККОРК
YRubin@mfp.ru



С. В. КОРШУНОВ,
доцент, проректор по учебно-
методической работе
МГТУ им. Н. Э. Баумана,
руководитель отделения АККОРК
по Центральному федеральному округу
korshunovsv@gmail.com



Э. Ю. СОБОЛЕВА,
руководитель международного отдела
АККОРК
esoboleva@akkork.ru



Д. В. СТРОГАНОВ,
доцент, заместитель проректора
по учебно-методической работе
МГТУ им. Н. Э. Баумана
str@bmstu.ru

В статье рассматривается такой механизм модернизации российского образования, как организация системы общественно-профессиональной оценки и гарантии качества высшего образования.

На примере деятельности Агентства по общественному контролю качества образования и развития карьеры авторы описывают технологию образовательного аудита, показывают его основные отличия от процедуры государственной аккредитации.

The article tackles such the notion of modernization the Russian education as a system of professional estimation the quality of high education. On the example of Agency's activity on public control of the high education and the development of a career the authors of the article describe the technology of educational audit, they also show its main differences from the procedure of the state certification.

Ключевые слова: государственная аккредитация, образовательный аудит, качество образования

Key words: the state certification, educational audit, the quality of education

Процессы массовизации высшего профессионального образования в России, выразившиеся в увеличении числа студентов за десять лет в три раза (с 2,5 до свыше 7,5 миллиона человек), росте числа коммерческих вузов и их филиалов: сейчас в нашей стране 650 государственных и более 400 коммерческих вузов и более 2000 их филиалов, — сделали особенно актуальным вопрос оценки и гарантии качества образования. Более 50 % образовательных услуг на рынке платного образования оказываются государственные вузы по внебюджетным программам обучения. Этот процесс характерен не только для России, но и для ведущих стран мира. Многочисленные вопросы, связанные с внутренней и внешней оценкой качества образования, совершенствованием образовательного контента, технологий обучения, организации и управления образовательными процессами, становятся на повестку дня деятельности серьезных вузов и общественных организаций, действующих в сферах оценки и обеспечения качества образования, образовательного аудита, рейтингования вузов. В условиях жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг руководство вузов должно осуществлять эффективное управление образо-

вательной деятельностью, разрабатывать и внедрять мероприятия по повышению собственной конкурентоспособности, улучшать качество предоставления образовательных услуг.

На мировом рынке образовательных услуг в последние десятилетия наблюдаются следующие тенденции:

✓ глобализация и интернационализация образовательных процессов (реализация положений Болонской декларации в России, формирование Университета ШОС, создание Сетевого университета СНГ);

✓ сокращение бюджетного финансирования образовательных учреждений;

✓ повышение требований заказчиков и потребителей образовательных услуг к качеству образования;

✓ всемерное внедрение в учебный процесс новейших информационных технологий и построение на их основе дистанционных форм освоения знаний, конкурирующих с традиционными способами оказания образовательных услуг;

✓ внедрение концепции непрерывного образования учащихся разного возраста;

✓ ужесточение конкуренции на региональном и национальном рынках образовательных услуг;

✓ категорирование вузов, повышение интереса к роли рейтингов вузов.

На повестке дня модернизации российского образования — организация системы общественно-профессиональной оценки и гарантии качества образования, ее взаимосвязи с применяемыми подходами в области государственной аккредитации. Правительство Российской Федерации на заседании 9 декабря 2004 года одобрило документ «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации», в соответствии с которым для развития современной системы непрерывного профессионального образования необходимо:

- ✓ «обеспечить расширение числа организаций, предоставляющих образовательные услуги в области профессионального образования и подготовки кадров;
- ✓ создать условия для распространения общественно-профессиональных механизмов аттестации и аккредитации образовательных программ;
- ✓ повысить роль общественных институтов в управлении образованием;
- ✓ сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ;
- ✓ создать условия для обеспечения образовательной мобильности обучающихся».

Среди различных инструментов управления качеством образования особое место занимает образовательный аудит, позволяющий совместить внешнюю и внутреннюю оценку и создать индивидуальный портрет конкретного учебного заведения.

работали образовательные стандарты третьего поколения, представители отраслевых объединений формируют квалификационные требования к выпускникам, рейтинговые агентства осуществляют мониторинг образовательных программ, а экспертные сообщества проводят общественную аккредитацию.

Среди различных инструментов управления качеством образования особое место занимает образовательный аудит, позволяющий совместить внешнюю и внутреннюю оценку и создать индивидуальный портрет конкретного учебного заведения.

В связи с этим по инициативе ряда руководителей российских вузов в феврале 2005 года было учреждено Агентство по общественному контролю качества образования и развития карьеры (АККОРК) как некоммерческая организация, специфическим профилем деятельности которой стал образовательный аудит. Последний распространяется на содержание и технологии учебного процесса, условия реализации образовательных программ, организацию образовательных процессов в высших учебных заведениях.

Деятельность АККОРК базируется на принципах добровольности, социального партнерства с вузами, органами управления образованием федерального и регионального уровней, ассоциациями работодателей, а также потребителями образовательных услуг и осуществляется по следующим основным направлениям:

- ✓ анализ и оценка:
 - содержания профессиональных образовательных программ;
 - эффективности применения образовательных технологий;
 - организации деятельности вуза, включая его предпринимательскую активность;
 - уровня образовательного менеджмента;
 - показателей устойчивости вуза, его конкурентоспособности на региональном и международном рынках образовательных услуг;
- ✓ выявление тенденций и определение системы развития вуза;
- ✓ экспертиза внутривузовской системы менеджмента качества в соответствии с российскими и международными требованиями;

- ✓ оценка вуза как субъекта рынка образовательных услуг;
- ✓ определение соответствия образовательной деятельности вуза эталонам и стандартам оценки качества, применяемым общепризнанными зарубежными аккредитационными агентствами.

Государственная аккредитация в настоящее время решает две основные задачи: во-первых, она определяет, соответствует ли уровень профессиональной подготовки в конкретном вузе минимальным требованиям, прописанным в Федеральных государственных образовательных стандартах, а во-вторых, устанавливает, на получение какого статуса может претендовать данное высшее учебное заведение: института, академии или университета. Вместе с тем, в соответствии с требованиями Болонского процесса, в котором участвует наша страна, необходимо осуществлять контроль и обеспечивать качество образования.

В этом заключается принципиальное отличие российской госаккредитации от практики зарубежных общественных аккредитационных агентств: европейские и международные стандарты нацелены на то, чтобы показать учебному заведению, каким образом следует развивать те или иные направления работы для обеспечения высокого качества образования. Можно сказать, что европейские стандарты скорее выполняют роль консультанта учебных заведений, помогая им посредством предложенных показателей объективно исследовать собственный образовательный процесс и наметить направления его дальнейшего развития.

АККОРК ставит перед собой задачу объединить идеи контроля и обеспечения качества в рамках единой мониторинговой концепции — образовательного аудита. Руководствуясь разработанными стандартами, специалисты АККОРК сначала устанавливают фактическое качество той или иной образовательной программы, а затем дают конкретные рекомендации ру-

ководству вуза по совершенствованию образовательного процесса.

Система общественного аудита дополняет процедуру государственной аккредитации, побуждая высшие учебные заведения самостоятельно бороться за качество образования и добиваться высоких результатов. Аудит прекрасно зарекомендовал себя в экономике; это позволяет надеяться на то, что в сфере образования он также сыграет положительную роль.

Главное достоинство образовательного аудита — это возможность составить максимально полную картину реального положения дел в вузе. Эксперты АККОРК дают заключение по 150 позициям, отмечая не только слабые, но и сильные стороны учебного заведения. Таким образом, кроме профессиональных рекомендаций руководство вуза получает подробную достоверную информацию, опираясь на которую, можно выработать четкую стратегию и тактику дальнейшего развития всех направлений деятельности образовательного учреждения.

Сотрудничество вуза и АККОРК продолжается в течение всего периода экспертизы. В процессе ее осуществления специалисты АККОРК используют:

- ✓ международные стандарты качества, такие как ISO-9001: 2000, ISO 19796-1: 2005, IMS, SCORM;
 - ✓ Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО;
 - ✓ рекомендации международных сетей аккредитационных агентств ENQA, INQAAHE, APQN, EFQUEL;
 - ✓ стандарты АККОРК.
- Среди основных услуг, предоставляемых АККОРК вузам, следует назвать:
- ✓ образовательный аудит (проведение оценки качества образовательных услуг, оказываемых вузом);
 - ✓ содействие вузу в проведении самооценки и самообследования образователь-

АККОРК ставит перед собой задачу объединить идеи контроля и обеспечения качества в рамках единой мониторинговой концепции — образовательного аудита.

ной деятельности в соответствии с требованиями государства, международными эталонами, а также стандартами оценки качества и рекомендациями признанных в мире аккредитационных агентств;

✓ проведение мониторинга образовательной деятельности вуза с целью получения объективных данных о его состоянии и перспективах развития, определение наиболее интересных для вуза секторов рынка образовательных услуг и развития сети филиалов;

✓ содействие вузу в оптимизации показателей образовательной деятельности;

✓ тестирование выпускников вуза, направленное на выявление профессиональных компетенций и оценку остаточных знаний;

✓ содействие вузу в развитии перспективных направлений в области новейших технологий организации образовательной деятельности и внутривузовского менеджмента качества;

✓ расчет показателей устойчивости вуза с выдачей соответствующих рекомендаций по повышению его конкурентоспособности;

✓ выработка рекомендаций, основанных на реализации инновационных проектов, направленных на повышение репутации вуза и укрепление его позиций на региональном рынке образовательных услуг;

✓ подготовка соответствующей документации и выполнение необходимых процедур по содействию вузу в прохождении аккредитации в авторитетных зарубежных аккредитационных агентствах.

Как видим, заключительная фаза сотрудничества АККОРК с вузами — это этап предоставления документов, один из которых содержит оценку состояния подго-

товки специалистов в вузе. Содержание другого документа, часто по времени не совпадающего с первым, зависит от предусмотренных между АККОРК и вузом договорных обязательств. Он представляет собой свод рекомендаций по различным сторонам учебного процесса, а также может быть и развернутой программой совершенствования деятельности вуза в целом, реализация которой рассчитана на несколько лет. В таком случае сотрудничество АККОРК и вуза становится постоянным и регулярно обновляется по целям и методам реализации. По его завершении обычно проводится дискуссия с руководством вуза, профессорско-преподавательским составом и группой экспертов.

Необходимость соответствия процедур, механизмов и критериев образовательного аудита лучшим зарубежным практикам, а также актуальность органичной интеграции в деятельность АККОРК принципов и подходов к гарантии качества, используемых ведущими зарубежными агентствами, являются основанием для активного сотрудничества АККОРК с зарубежными сетями аккредитационных агентств. Так, АККОРК имеет статус полноправного члена в ряде организаций:

✓ Европейском фонде гарантии качества e-learning (European Foundation for Quality in e-learning (EFQUEL)) — с 2004 года;

✓ Международной сети агентств гарантии качества высшего образования (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)) — с 2006 года;

✓ Азиатско-тихоокеанской сети гарантии качества (Asia-Pacific Quality Network (APQN)) — с 2007 года.

В декабре 2007 года АККОРК вошло в состав Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (The European Association for Quality Assurance in Higher Education — ENQA) — ведущего европейского института по вопросам обес-

Необходимость соответствия процедур, механизмов и критериев образовательного аудита лучшим зарубежным практикам, а также актуальность органичной интеграции в деятельность АККОРК принципов и подходов к гаранции качества, используемых ведущими зарубежными агентствами, являются основанием для активного сотрудничества АККОРК с зарубежными сетями аккредитационных агентств.

печения качества высшего образования, созданного Европейской Комиссией в 2000 году. В настоящее время в ENQA входят более 60 организаций, представляющих 27 стран.

Совместно с Европейским фондом гарантии качества e-learning АККОРК реализует на территории Российской Федерации проекта «Качество e-learning в Европейских университетах», целью которого является создание общеевропейской системы аккредитации традиционных вузов, использующих в своей деятельности инструменты e-learning. АККОРК получило эксклюзивное право на оценку качества образования в области электронного обучения. В ходе реализации проекта предполагается провести внешнюю экспертизу 13 университетов Европы, в том числе одного российского — Московской финансово-промышленной академии.

В настоящее время формируются отделения АККОРК во всех федеральных округах. Разумеется, для расширения деятельности АККОРК придется значительно увеличить штат экспертов: на их отборе и подготовке сейчас сосредоточены основные усилия. Вместе с тем АККОРК может быть не единственным игроком на этом поле. Другие общественные структуры также имеют возможность проводить аудит в образовании и заниматься вопросами оценки качества. Важно, чтобы их работа не выпадала из поля зрения Министерства образования и науки РФ, пользовалась авторитетом и доверием не только со стороны академического сообщества, но и со стороны органов власти. Например, ассоциация ENQA получила признание на конференции министров стран Европы, и подобная взаимосвязь государственных и общественных институтов целесообразна и необходима.

Решение вопросов общественной профессиональной аккредитации образовательных программ и институтов требует объединения усилий различных общественных и государственно-общественных организаций, действующих в сфере образования. В 2010 году АККОРК заключило соглашение с Координационным советом учебно-методических объединений и научно-методических советов. Предполагается, что это позволит привлечь

лучшие кадры преподавателей и ученых высшей школы к совместной работе по совершенствованию образовательного процесса в качестве экспертов при проведении независимой аккредитации образовательных программ и вузов.

В 2010—2011 годах подготовлен и проходит всенародное обсуждение новый проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Чрезвычайно актуально размещение информации об общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ в статье 76, а также положений об общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в статье 77 документа. Это свидетельствует о том, что значение общественно-профессиональной оценки и гарантии качества образования в современном мире и в нашей стране возрастает.

Решение вопросов общественной профессиональной аккредитации образовательных программ и институтов требует объединения усилий различных общественных и государственно-общественных организаций, действующих в сфере образования.

ЛИТЕРАТУРА

Становление институтов общественно-профессиональной оценки качества образования : монография / Ю. Б. Рубин [и др.]. — М. : Маркет ДС, 2007. — 652 с.



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Б. А. ЖИГАЛЕВ,
кандидат филологических наук,
доцент, профессор кафедры основ английского языка,
ректор НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
zhigalev@lunn.ru

В статье предпринят анализ понятия «оценка качества профессионального образования», выявлена специфика оценки его качества с точки зрения профиля вуза; раскрыты понятия «образовательное пространство вуза», «оценочное пространство вуза»; рассматривается реализация компетентностного подхода в оценочной деятельности профильного вуза.

The article tackles the notion of «professional education quality evaluation». The author also reveals specific character of quality evaluation from the point of view of university specialization; defines the concepts of «university education area», «university evaluation area»; examines realization of the competency-based approach to evaluation activity in a specialized university.

Ключевые слова: *оценка качества образования, образовательное пространство вуза, оценочное пространство вуза, профессиональные компетенции выпускника*

Key words: *education quality evaluation, university education area, university evaluation area, professional competence of a graduate student*

В современных условиях, когда повышение качества высшего образования стало проблемой государственного значения, закономерно обостряется интерес ученых к вопросам построения системы качества образования в вузе и к оценке качества как существенному элементу данной системы. Об этом свидетельствуют научные исследования и публикации, касающиеся разных аспектов этой проблемы.

Следует отметить исследования концептуально-методологического характера, рассматривающие различные аспекты оценки качества образования, выделяющие различные совокупности показателей и опре-

деляющие приоритеты в оценочных критериях (В. И. Андреев, Н. Ф. Ефремова, З. Д. Жуковская, В. М. Монахов, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.).

Для понимания категории оценки в системе качества имеет значение ее трактовка в контексте проблемы управления качеством образования (В. А. Кальней, Э. М. Коротков, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, С. А. Степанов, А. И. Субетто, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов и др.).

Представляют интерес труды в области исследования оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, в ря-

де которых предпринят анализ проблем качества образования с точки зрения теории педагогических измерений (В. А. Болотов, В. И. Звонников, Г. С. Ковалева, А. Н. Майоров, Н. Н. Нечаев, О. Е. Пермяков, А. О. Татур, М. Б. Челышкова и др.).

Пристальное внимание уделяется вопросам стандартизации образования и создания систем менеджмента качества образования (В. И. Байденко, В. А. Исаев, С. И. Колесников, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, Ю. Г. Татур и др.).

Теоретические и технологические аспекты оценки качества профессионального образования и профессиональной подготовки подвергаются анализу с точки зрения соответствия качества образования требованиям рынка профессий к выпускникам вузов (В. И. Андреев, О. Д. Андреева, В. В. Гузеев, Н. А. Кононец, А. К. Маркова, В. Ш. Масленникова, Л. М. Митина, Г. В. Мухаметзянова и др.).

Интенсивно развивается новое для педагогики научное направление — квалитология (теория качества), частью которого является теория оценки качества (квалиметрия). Она предполагает неоднозначность толкования понятия оценки: как соотнесения объекта с принятым критерием, образцом или нормой; как способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта (В. И. Звонников, О. В. Любимова, О. Е. Пермяков, Т. А. Снигирева и др.).

Анализ проблемы оценки качества отечественного профессионального образования на основе научных публикаций позволяет отметить, что она представлена в виде многофункционального феномена на междисциплинарном уровне, интегрирующем философское, социологическое и экономическое знание в двух направлениях: по внешнему социальному качеству и по внутреннему как оценка качества образования в конкретном учреждении. В первом случае используются индикаторы образовательного ценза населения, масштабности, доступности и государственности

образования, образовательно-интеллектуального качества населения, показатель «отсева» обучающихся и др.; во втором — индикаторы качества подготовки выпускников, качества содержания образования, кадрового потенциала, материально-технической базы, показатели состояния здоровья и др.

Отдавая должное имеющимся научным трудам в области изучения разных аспектов оценки качества образования, отметим, что специфика оценки качества профессионального образования в вузе лингвистического профиля не служила предметом специального рассмотрения.

В соответствии с требованиями модернизации и реформирования отечественного образования качественно изменяется представление о вузе как институте образования — меняется характер его связей с государством, усиливается инновационная деятельность, осуществляется диверсификация вузовского образования; в русле положений Болонского процесса, в соответствии с принципами университетской автономии, ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и, таким образом, создается база для реальной ответственности вуза за качество профессионального образования и повышается значимость внутренней оценки, осуществляющейся вузом с учетом его профиля.

Учреждение высшего профессионального образования представляет собой сложноструктурную многофункциональную систему, статус которой претерпел изменения в связи с социально-экономическими переменами, произошедшими во всех сферах жизни российского общества и с преобразованиями в методологических подходах к пониманию ее места в социально-культурной системе общества. При этом вуз, являясь элементом целост-

Анализ проблемы оценки качества отечественного профессионального образования позволяет отметить, что она представлена в виде многофункционального феномена на междисциплинарном уровне, интегрирующем философское, социологическое и экономическое знание.

ной системы образования, сохраняет традиционное профильное деление, определяющееся профилем образования и доминирующим содержанием образовательных программ.

Если содержание образовательных программ определяется действующими Государственными стандартами профессионального образования, то для характеристики оценки качества прообразования в соответствии со спецификой вуза необходимо ввести понятия «образовательное пространство вуза» и «оценочное пространство вуза». Кратко остановимся на упомянутых понятиях.

В Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования закреплено представление о норме качества [2]. Последнее поколение стандартов создано на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход знаменует переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с ее преимущественной трансляцией знаний и формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих способности выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-

экономического, информационно-коммуникационного пространства. Соответственно, акценты в оценке качества образования смещаются в пользу оценки данных условий, приводящих к качественному образованию. Компетентностный

Диалогическая и коммуникативная ориентации образовательного пространства лингвистического вуза обусловливают внимание к субъектам обучения как полноправным участникам внутривузовской оценки качества профессионального образования.

подход как методологическая база для становления современной системы оценки качества образования значим в том плане, что он дает основания для выделения ключевых оцениваемых критериев и показателей. При этом обеспечивает системную основу оценки, так как ключевые компетенции характеризуются многофункциональностью, надпредметностью, междисциплинарностью и многомерностью. Они

отличаются сочетанием характеристик, описывающих уровень, до которого человек способен эти компетенции реализовать, что позволяет выявлять перспективы профессионально-личностного развития обучающихся.

Современный лингвистический вуз реализует целый ряд образовательных программ, общая отличительная черта которых — усиленная (фундаментальная) подготовка выпускника в области иностранных языков и культур, обеспечивающая профессиональную коммуникацию на основе данной подготовки. Эта особенность обуславливает специфику образовательного пространства лингвистического вуза.

Образовательное пространство трактуется в педагогике как особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, как система условий для личностного и творческого развития обучающихся и обучаемых [3; 4]. Образовательное пространство учебного заведения является частной (конкретной, особой) формой существования отношений «человек — культура», складывающихся внутри педагогической системы учебного заведения и в то же время выходящих за ее пределы. В лингвистическом вузе данные отношения реализуются в формах культурного диалога и коммуникации (диалога культур, межкультурной коммуникации, диалога «преподаватель — студент», «студент — студент» и др.). Диалогическая и коммуникативная ориентации образовательного пространства лингвистического вуза обусловливают внимание к субъектам обучения как полноправным участникам внутривузовской оценки качества профессионального образования. Иными словами, необходимо учитывать адекватность подготовки к оценочной деятельности всех субъектов, участвующих в нем. Это позволит в полной мере рассматривать вуз как оценочное пространство качества образования, которое правомерно определить как совокупность организационно-педагогических условий осуществления

оценочной деятельности в вузе, реализуемых его субъектами на основе сознательной позитивной установки на данную деятельность.

Ключевой показатель качества подготовки выпускника — освоение им профессиональных компетенций. Данное понятие при оценке качества профессионального образования в вузе имеет особое значение, поскольку конкурентоспособность на рынке труда в настоящее время рассматривается преимущественно в связи с наиболее полным (или недостаточным) соответствием подготовленности к профессиональной деятельности.

В 90-х годах XX века понятие и термин «профессиональная компетенция» получили широкое распространение в зарубежных психолого-педагогических трудах, где понятие «компетенции» (во множественном числе) применяется как синоним слова «умения», а понятие «профессиональная компетенция» обозначает определенный набор знаний, умений и умений «быть» (социальных умений), позволяющий выполнять надлежащим образом роль, функцию или действие (J. Beilerot, R. Guir, M. Linard и др.). Определение профессиональной компетенции включает не просто перечень отдельных умений, но и знания, а также осознание того, что названные умения необходимы для достижения высокого качества выполняемой работы [5; 6]. Благодаря социальному аспекту данное понятие преодолевает ограниченность и фрагментарность и несет объяснительную функцию при описании результата образования. Профессиональную компетенцию справедливо рассматривать в качестве высшей интегральной способности мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества в непосредственной связи с эффективностью и оптимальной рентабельностью действия. Последняя дефиниция наиболее точно отвечает деятельностной модели обучения, направленной на развитие способности мыслить глобально, соединяя необходимые базовые элементы (предпосылки,

знания, умения, качества) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, исполняемой роли, профессиональной функции и т. п. Это понятие определяет в целом готовность человека действовать в определенных профессиональных ситуациях.

В процессе развития компетентностного подхода в психолого-педагогической науке определилось понятие «ключевые компетенции». Они понимаются как универсальные, базовые или «ядерные» компетенции, составляющие личностную основу профессиональной деятельности [1].

При оценке качества профессионального образования выпускника лингвистического вуза целесообразно принимать во внимание глобальную концепцию качества, нашедшую отражение в рекомендациях Совета Европы по определению основных групп ключевых компетенций, овладение которыми выступает основополагающими критериями качества образования. В данном случае выделяются пять групп ключевых компетенций:

✓ политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов;

✓ компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе. Это межкультурные компетенции, позволяющие препятствовать возникновению расизма, ксенофобии, распространению атмосферы нетерпимости; развивать способность к пониманию различий, необходимости уважения к человеку, взаимодействию и сотрудничеству с людьми разных культур, религий, языков;

При оценке качества профессионального образования выпускника лингвистического вуза целесообразно принимать во внимание глобальную концепцию качества, нашедшую отражение в рекомендациях Совета Европы по определению основных групп ключевых компетенций, овладение которыми выступает основополагающими критериями качества образования.

Оценка качества образования в вузе

✓ компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, до такой степени важным в работе и общественной жизни, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такой группе общения относится владение несколькими языками, обретающее возрастающее значение;

✓ компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, понимание их слабых и сильных сторон, способность критического отношения к информации и рекламе, распространяемым по каналам средств массовой информации;

✓ компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь как основу непрерывного образования и социального развития.

В соответствии с названными группами компетенций оценка качества профессионального образования выпускника лингвистического вуза, вне зависимости от конкретной специальности подготовки,

должна включать выявление:

✓ способности коллегиально принимать решения и нести ответственность за них, конструктивно разрешать конфликты в профессиональной сфере, участвовать в деятельности общественных организаций в вузе и за его пределами;

✓ межкультурных компетенций, связанных с пониманием различий, уважением к человеку, толерантным поведением, взаимодействием и сотрудничеством с людьми разных культур, религий, языков, в том числе в профессиональной сфере;

✓ уровня владения устным и письменным общением, в том числе в профессиональной сфере и на иностранном языке;

✓ уровня владения информационными технологиями с целью коммуникации в профессиональной сфере и повышения профессиональной квалификации;

✓ уровня профессионального интереса, способности самостоятельно пополнять профессиональные знания и совершенствовать навыки.

Таким образом, оценка способствует выявлению социальной весомости результатов профессионального образования.

Приобретение ключевых компетенций — это динамичный поэтапный процесс, поэтому основным функциональным элементом оценки выступает мониторинг достижений студентов в области названных показателей. Он позволяет получить информацию о динамике формирования ключевых компетенций студентами лингвистического вуза и осуществить необходимую коррекцию процесса их формирования.

Оценочная деятельность в педагогике является традиционной, однако в свете современных требований к образованию в целом и высшему учебному заведению в частности, в связи с обновлением нормативных правовых документов (Закона РФ «Об образовании», Государственных образовательных стандартов) и развивающимися процессами международной интеграции в сфере образования, проблема учета профиля вуза при оценке качества его деятельности требует дальнейшего теоретического осмысливания и разработки целостной системы оценки качества профессионального вузовского образования с учетом его профиля и общей стратегии развития образования в русле задач его модернизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов : научно-методич. сборник. — М., 2002. — 176 с.

2. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В. И. Байденко, Дж. ван Зантворт. — М., 2003. — 673 с.

3. Данилук, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилук. — Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. — 440 с.
4. Сенько, Ю. В. Гуманизация образовательной среды в университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. — 2002. — № 5.
5. Belisle, C. Quelles competences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC / C. Belisle, M. Linard // Education Permanente: Technologies et approches nouvelles en formation. — 1996. — № 127.
6. Linard, M. Des machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies, redition augmentée d'une postface / V. Linard. — Paris : L'Harmattan, 1994. — 76 p.



ИТОГОВЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА

Д. А. ЛОШКАРЕВА,
аспирант кафедры педагогики и управления
образовательными системами ННГУ им. Н. И. Лобачевского
darialoshkareva@yandex.ru

Статья содержит анализ структуры итогового государственного экзамена с позиции отражения в ней профессиональных компетенций выпускника программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

The article describes the structure of the State examination. The author also reveals the professional competence of graduates from the point of view of using the programme of an additional education: «The interpreter in the sphere of professional communication».

Ключевые слова: профессиональные компетенции выпускника, итоговый государственный экзамен

Key words: the professional competence of the graduate, the final state exam

В настоящее время профессиональная компетентность рассматривается в педагогике как результат профессиональной подготовки и качественно новый подход к содержанию образования, который характеризуется тесной связью с будущей профессиональной деятельностью выпускника. Под профессиональной компетентностью мы понимаем систем-

ную совокупность компетенций специалиста, позволяющую ему целенаправленно, успешно и эффективно выполнять типовую профессиональную деятельность [4]. Такую совокупность наиболее существенных, значимых компетенций связывают с концептуальной моделью выпускника (далее КМВ), обеспечивающей соответствие вузовской подготовки требованиям, предъ-

являемым современными условиями к специалистам.

С целью совершенствования программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (далее ПСПК), реализуемой на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) и позволяющей студентам получить дополнительную квалификацию в рамках обучения основной специальности, была спроектирована концептуальная модель выпускника программы ПСПК [2].

При проектировании КМВ программы дополнительного образования ПСПК были определены наиболее значимые компетенции, которыми должен обладать специалист данной дополнительной квалификации. Главной целью подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации на основе КМВ является формирование наиболее значимых в его деятельности профессиональных компетенций [2].

В соответствии с разработанной КМВ были предложены способы анализа содержания образовательной программы ПСПК с целью отображения в содержании обучения цели и задач формирования профессиональных компетенций выпускника программы дополнительного образования ПСПК [1].

Кроме того, КМВ обуславливает отбор и разработку соответствующих средств оценки и контроля формирования необходимых компетенций. Контрольно-оценочная процедура, фиксирующая уровень сформированности компетенций, проводится на заключительном этапе обучения в рамках работы государственной экзаменационной комиссии (далее ГЭК). Результат обучения должен отражать уровень сформированности всех компетенций в составе модели выпускника, которая определяет цель обучения по

С целью совершенствования подготовки студентов, получающих дополнительное языковое образование ПСПК, кафедрами иностранных языков ННГАСУ был введен дополнительный компонент в структуру итогового государственного экзамена, отражающего результаты обучения.

результаты обучения.

программе дополнительного образования ПСПК. Таким образом, необходимо рассмотреть структуру государственного квалификационного экзамена с точки зрения отражения в нем выявленных нами наиболее значимых профессиональных компетенций специалиста дополнительной квалификации ПСПК.

С целью совершенствования подготовки студентов, получающих дополнительное языковое образование ПСПК, кафедрами иностранных языков ННГАСУ был введен дополнительный компонент в структуру итогового государственного экзамена, отражающего результаты обучения. Данный компонент включает презентацию дипломного проекта на иностранном языке. При этом кафедрами иностранного языка ННГАСУ были разработаны критерии оценок на государственном квалификационном экзамене [3]. Однако анализ содержания измененного государственного квалификационного экзамена показал, что не все его компоненты отражают выявленные нами наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника, имеющего дополнительную квалификацию ПСПК.

Наиболее полно представлен аспект подготовки, связанный с письменным переводом научно-технической литературы, так как первая часть государственного квалификационного экзамена предполагает проверку подготовленного заранее письменного перевода трех оригинальных узкоспециальных текстов разных жанров с иностранного языка на русский. Кроме того, одним из компонентов второй части экзамена являются письменный перевод профессионально значимого текста с английского языка на русский и его анализ с целью аргументации выбора переводческих решений. Данный аспект экзамена оценивается преподавателями кафедр иностранных языков ННГАСУ, имеющими значительный опыт работы переводчиками специальных текстов, а также преподавателями Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. До-

брюброва, входящими в состав государственной квалификационной комиссии.

Часть подготовки ПСПК, связанная с осуществлением деловой переписки на иностранном языке, отражена в государственном квалификационном экзамене не в полной мере. Один из его компонентов представляет собой устный перевод с листа делового письма с иностранного языка на русский. Однако этот вид задания не позволяет выявить уровень подготовки ПСПК в данном аспекте, потому что перевод с листа и самостоятельное ведение деловой переписки относятся к разным видам деятельности. Так как данная компетенция не нашла отражения в оценочной деятельности ГЭК, мы предлагаем ввести этот компонент в качестве отдельного дополнительного задания государственного квалификационного экзамена.

Примером следующей значимой профессиональной компетенции выпускника, имеющего дополнительную квалификацию ПСПК, является умение подготовить собственный доклад на иностранном языке по специальности. Отражением данной части подготовки может служить дополнительный (введенный кафедрой) компонент в структуре экзамена, включающий в себя презентацию выпускной квалификационной работы по основной специальности на иностранном языке. Данный компонент экзамена позволяет более четко оценить способность выпускника подготовить собственный доклад по теме дипломной работы на иностранном языке в виде презентации, а также умение отвечать на вопросы членов ГЭК по теме доклада на иностранном языке и отстаивать свою точку зрения по изученным проблемам. К проверке данного компонента экзамена привлекаются преподаватели кафедр иностранных языков ННГАСУ, оценивающие языковой аспект работы (уровень владения языком), и преподаватели кафедр ННГАСУ (с учетом специальности выпускника), владеющие иностранным языком и оценивающие содержательный компонент.

Еще одной составляющей подготовки ПСПК выступает *общение с деловыми партнерами по темам специальности (проведение деловых переговоров, бесед)*. Данный компонент можно представить в оценочной работе ГЭК посредством квазипрофессиональной деятельности.

Имитировать реальную коммуникацию с коллегами на профессиональные темы может общение на иностранном языке по теме дипломной работы с преподавателями специальных кафедр, что позволит студентам обстоятельно высказаться по теме исследования, объяснить свою точку зрения по изученной проблеме, представляя аргументы за и против, а также без подготовки свободно участвовать в дискуссии с преподавателем.

Следующая составляющая подготовки ПСПК — *аннотирование и реферирование иноязычных источников информации*. Данный аспект подготовки не включен в структуру государственного квалификационного экзамена как отдельный компонент оценивания. Мы предлагаем усилить его посредством отдельной оценки за написание реферата по теме дипломной работы на английском языке, а также представление ее аннотации на английском языке членам экзаменационной комиссии для ознакомления с работой.

Одним из наиболее важных аспектов подготовки ПСПК является *поиск профессионально значимой информации на иностранном языке*. Особенность данного информационно-аналитического вида деятельности не позволяет четко определить уровень подготовки студентов в данном аспекте. Эта часть может быть отражена в государственном квалификационном экзамене посредством введения дополнительного требования при написании дипломной работы, согласно которому выпускник

Одним из наиболее важных аспектов подготовки ПСПК является поиск профессионально значимой информации на иностранном языке. При написании дипломной работы выпускник обязан пользоваться иноязычными источниками профессионально значимой информации, отражать их в содержании работы и указывать в списке литературы.

Оценка качества образования в вузе

Таблица 1

Рекомендации по выставлению оценок выпускникам программы дополнительного образования ПСПК

Профессиональные компетенции выпускника	Подготовка собственных докладов на иностранном языке	Общение с деловыми партнерами по профессионально значимой тематике	Деловая переписка на иностранном языке	Поиск профессионально значимой информации на иностранном языке	Аннотирование и реферирирование иноязычных источников	Письменный перевод на русский язык специальных текстов
Оценка						
Отлично	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Свободно и безошибочно сообщает о результатах дипломной работы на иностранном языке, демонстрируя умение ясно и четко излагать материал; ✓ свободно и аргументированно высказывает, логически выстраивает свою речь и делает выводы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Без предварительной подготовки бегло, точно и полно отвечает на иностранном языке на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Свободно и безошибочно пишет деловые письма различных видов на иностранном языке; ✓ четко, логично выражает свои мысли в письменной форме, подробно излагает в письмах сложные проблемы, используя соответствующий стиль речи 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Демонстрирует свободный, адекватный теме и успешный поиск профессионально значимой информации на иностранном языке 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Свободно и безошибочно аннотирует и реферирирует профессионально значимые иноязычные источники, проявляя способность анализировать и оценивать материал 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Безошибочно переводит профессионально значимые тексты, эффективно применяя перевеские стратегии приемы, обнаруживая высокий уровень владения терминологическими соответствиями
Хорошо	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Достаточно успешно докладывает о результатах дипломной работы на иностранном языке, демонстрируя умение излагать материал; ✓ кратко обосновывает и объясняет свои взгляды, в речи наблюдается небольшое количество незначительных ошибок 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Достаточно адекватно отвечает на иностранном языке на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Достаточно успешно пишет деловые письма различных видов на иностранном языке; ✓ пишет связные тексты на интересующие его профессионально значимые темы, возможны незначительные ошибки 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Демонстрирует адекватный теме и достаточно успешный поиск профессионально значимые иноязычные источники, проявляя способность интерпретировать материал 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Достаточно успешно аннотирует и реферирирует профессионально значимые иноязычные источники, проявляя способность интерпретировать материал 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Достаточно успешно умеет перевод профессионально значимые тексты применяя при этом знания переводческих стратегий и приемов, а также демонстрируя владение терминологическими соответствиями
Удовлетворительно	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Недостаточно полно сообщает о результатах дипломной работы на иностранном языке; ✓ использует простые фразы и предложения, недостаточно обстоятельно высказывает, допускает много ошибок 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Испытывает затруднения при ответах на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Недостаточно четко и полно пишет деловые письма различных видов на иностранном языке; ✓ пишет простые краткие записи и сообщения, заполняет формуляры, регистрационные листы, допускает ошибки 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Испытывает затруднения в поиске профессионально значимой информации на иностранном языке 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Недостаточно четко и полно аннотирует и реферирирует профессионально значимые иноязычные источники 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умеет перевод профессионально значимые тексты но допускает ошибки, не всегда при этом применяя переводческие стратегии и приемы

обязан пользоваться иноязычными источниками профессионально значимой информации, отражать их в содержании работы и указывать в списке литературы. Кроме того, следует учесть тот факт, что подготовка к первой части экзамена (представление на проверку подготовленного заранее письменного перевода трех оригинальных узкоспециальных текстов, которые студенты ищут самостоятельно) уже предполагает наличие у выпускника рассматриваемой профессиональной компетенции.

Таким образом, анализ соответствия содержания государственного квалификационного экзамена ключевым профессиональным компетенциям выпускника, имеющего дополнительную квалификацию ПСПК, свидетельствовал о необходимости введения дополнительных аспектов аттестации, к которым относятся:

- ✓ более детальное обсуждение с членами государственной экзаменационной комиссии темы дипломной работы;
- ✓ выполнение дополнительного задания государственного квалификационного экзамена, включающего самостоятельное написание делового письма;
- ✓ учет дополнительных требований при поиске профессионально значимой информации;

✓ написание реферата по теме курсовой работы на английском языке;

✓ представление краткой аннотации курсовой работы на английском языке.

Учитывая выявленные нами наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника, имеющего дополнительную квалификацию ПСПК [2], требуется разработать критерии оценки представленных компетенций, которые содержали бы диагностическое описание минимально достаточного уровня владения иностранным языком для переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. В связи с тем что контрольно-оценочная процедура основывается на мнениях экспертов, нами были разработаны рекомендации по выставлению оценок (см. таблицу 1 на с. 46).

Изменение структуры государственного квалификационного экзамена, а также введение дополнительных критериев оценки позволили точнее отследить степень сформированности у выпускников выявленных нами наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Эксперты оценивали владение выпускниками указанными профессиональными компетенциями по традиционной пятибалльной шкале (см. таблицу 2).

Таблица 2

Результаты государственного квалификационного экзамена за 2010/2011 учебный год

Профессиональные компетенции выпускника	Использование иноязычной литературы	Письменный перевод	Деловое письмо	Реферат дипломной работы на английском языке	Обсуждение дипломной работы	Презентация дипломной работы
Среднее значение	+	4,67	4,53	4,59	4,43	4,50
Стандартное отклонение	+	0,52	0,67	0,53	0,65	0,61

Итоговую государственную аттестацию проходили 83 выпускника программы ПСПК. Результаты государственного квалификационного экзамена за 2010/2011 учебный год свидетельствуют о довольно высоком уровне владения выпускниками программы ПСПК наиболее значимыми профессиональными компетенциями переводчика

в сфере профессиональной коммуникации. Наивысшие результаты были достигнуты в переводе профессионально значимых текстов (средняя оценка 4,67 при стандартном отклонении 0,52), аннотировании и реферировании профессионально значимых иноязычных источников (средняя оценка 4,59 при стандартном отклонении 0,53).

Оценка качества образования в вузе

Наиболее низко оценен компонент, включающий обсуждение результатов дипломной работы на иностранном языке (4,43 при стандартном отклонении 0,65; с учетом приведенных стандартных отклонений оценку нельзя признать четко дифференцированной).

В заключение следует отметить, что изменения структуры итогового государств-

енного экзамена, введение дополнительных рекомендаций по процедуре оценивания, анализ результатов итоговой государственной аттестации позволяют более четко определять степень сформированности наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника, что обеспечит системное совершенствование его подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лошкарева, Д. А. О совершенствовании содержания гуманитарных дисциплин / Д. А. Лошкарева // Роль инновационных университетов в реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» : сб. трудов Всерос. науч.-практ. конф. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2011.*
2. *Лошкарева, Д. А. Проектирование концептуальной модели выпускника вуза, получающего дополнительное языковое образование / Д. А. Лошкарева, В. М. Соколов // Наука и школа. — 2010. — № 1.*
3. *Программа государственного квалификационного экзамена и оценочные средства итоговой государственной аттестации по образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». — Н. Новгород : Изд-во ННГАСУ, 2006.*
4. *Соколов, В. М. Профессиональная компетентность: иерархия описания уровней целей обучения по степени обобщенности, конкретности / В. М. Соколов // Вестник Волжского государственного инженерно-педагогического университета. — 2008. — № 5.*

В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Коррекционно-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: Коллективная монография / Под науч. ред. Л. С. Сековец

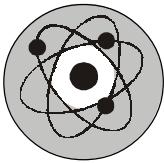
В коллективной монографии представлены обзор исследований и авторские материалы по проблеме воспитания, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи, раскрываются особенности психофизического развития детей, принципы, методы и приемы педагогического воздействия с учетом специфики нарушенного развития ребенка.

Книга адресована преподавателям высших учебных заведений, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, специалистам-практикам, родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рабочая тетрадь аспиранта и соискателя: основы подготовки к научно-исследовательской деятельности / Авт.-разраб.: Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, М. В. Медвидь

В публикуемом методическом пособии к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования по отрасли 13.00.00 — «Педагогические науки» представлена технология подготовки аспирантов и соискателей к научно-исследовательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

В рабочей тетради приводятся основные понятия и категории, характеризующие кандидатскую диссертацию как квалификационную научную работу, а также требования к стилю и жанру диссертационного исследования.



Компетентностный подход в высшем образовании

НАУЧНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ



И. В. ГРЕБЕНЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
кристаллографии
и экспериментальной
физики ННГУ
им. Н. И. Лобачевского
grebenev@phys.unn.ru



О. В. ЛЕБЕДЕВА,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
кристаллографии
и экспериментальной
физики ННГУ
им. Н. И. Лобачевского
lebedeva@phys.unn.ru



К. А. МАРКОВ,
кандидат физико-
математических наук,
доцент,
декан физического
факультета ННГУ
им. Н. И. Лобачевского
markov@phys.unn.ru

В статье показана роль предметной, научной подготовки преподавателя в классическом университете в соответствии со стандартами профессионального образования и структурой профессиональной деятельности преподавателя в современном образовательном пространстве.

The article shows the role of scientific teachers training in classic University in accordance with the standards of professional education and professional activities of a teacher in a modern educational space.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, предметная, научная подготовка преподавателя, структура профессиональной деятельности преподавателя

Key words: the professional competence of teacher, the subject, scientific training of instructor, the structure of the professional activity of the instructor

Современные тенденции развития высшего профессионального образования отражают один из этапов перехода к обществу, основанному на знании, в первую очередь, на научном знании. Источником научного знания в конкретной социальной среде является университет. Традиционное взаимодействие между университетом и школой всегда базировалось на идее отбора и подготовки талантливых учеников, способных к научной деятельности, развитии у них научного мировоззрения. Эта задача не только не утратила актуальности, но требует решения на новой основе с учетом современных высокотехнологичных подходов к исследованиям и разработкам. Инновационный университет, черпающий знания о современных тенденциях развития образовательных технологий из опыта мирового образовательного сообщества, должен поделиться ими со школой не только для общего блага, но и с целью подготовки абитуриентов, способных в будущем составить новый корпус научно-педагогических кадров. Классические университеты выполняют в образовательной системе важную, сложную и многогранную функцию, являясь учебным, научным и культурным центром. Отметим их связующую роль между производством, наукоемкими технологиями как конечными потребителями образовательного продукта и средним образованием. В этой системе связей каждое звено-потребитель диктует (или должно диктовать) критерии оценки деятельности звеньев-поставщиков. Научная и учебная деятельность университета определяется запросами научно-емких технологий; в нашем случае таким потребителем является профильная школа. Несмотря на широкое распространение взгляда на образование как услугу, мы по-прежнему уверены, что высшее учебное заведение остается важнейшим связующим звеном между школой, обществом, наукой и производством, реальным представителем абстрактного понятия «социальный заказ».

Несмотря на широкое распространение взгляда на образование как услугу, мы по-прежнему уверены, что высшее учебное заведение остается важнейшим связующим звеном между школой, обществом, наукой и производством, реальным представителем абстрактного понятия «социальный заказ».

шем случае таким потребителем является профильная школа. Несмотря на широкое распространение взгляда на образование как услугу, мы по-прежнему уверены, что высшее учебное заведение остается важ-

нейшим связующим звеном между школой, обществом, наукой и производством, реальным представителем абстрактного понятия «социальный заказ».

Средняя школа официально отказалась от подготовки к обучению в вузе. Однако массовый характер высшего образования, преобладающее желание выпускников получить его, высокий процент поступающих в вузы из образовательных учреждений всех типов свидетельствуют о том, что именно вуз является реальным потребителем школьного «продукта», а значит, именно он должен ставить задачи средней школе и оценивать процесс обучения и воспитания. Как и любая система, лишенная внешних стимулов и оценок, школа (как среднее образование) дрейфует в сторону самопостановки задач мнимой актуальности, получения не имеющих реального учебного значения результатов. Несмотря на повсеместную разработку и широкое распространение различных «инновационных технологий», знание абитуриентами основ наук становится все хуже и хуже, они даже не владеют элементарными общеучебными навыками. Ведущая тема дискуссий между представителями вузов и школы: «Куда делись ученики, умеющие решать задачи?» сменилась более серьезными: «Куда делись учителя, способные научить учеников решать задачи?», «Способна ли методическая наука дать в современных условиях таких учителей?». В обществе, основанном на знаниях, в конкурентном обществе такая ситуация не может долго оставаться терпимой.

Значение университетов в подготовке кадров для системы школьного образования всегда было велико, но с развитием профильных школ и классов их роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, «хорошо знающих свой предмет», существенно возрастает. Сравнивая парадигмы подготовки преподавателей в педагогических вузах и классических университетах, можно отметить следующие подходы.

В педвузе, в общем, подготовка ориентирована на то, чтобы будущий учитель «знал методику преподавания и следовал ей». Достаточно посмотреть на последние учебники по методике преподавания для этих вузов или книги для учителя, чтобы увидеть преобладающую там адаптацию содержания предмета на уровне средней школы, объяснение учителю, что и как именно он должен рассказывать и показывать на уроке. Какие-либо логические процедуры выбора, обоснования конструируемого учебного процесса научными основами изучаемого предмета не предусмотрены.

В университетах доминировала точка зрения, согласно которой учителю достаточно «знать свой предмет и уметь ясно его излагать». Поэтому проблема выпускников университета заключалась в недопонимании роли учителя в организации познавательной деятельности учащихся, их уверенности в том, что преподаватель отвечает лишь за точное, структурированное изложение учебного материала. В действительности преподаватель средней школы (высшей тоже, но на другом уровне) обязан организовать результативную познавательную деятельность обучаемых с правильным, важным и точно определенным содержанием.

Проекты стандартов ВПО, в том числе педагогического, предусматривают способность выпускников вузов уже со студенческой скамьи включаться в эффективную производственную, в нашем случае — педагогическую, деятельность [8; 9]. Для того чтобы оценить возможность выпускника педагогического вуза начать эффективную преподавательскую деятельность, рассмотрим следующую важную особенность современной образовательной среды. Единая школа прошлого (до 1990-х годов) имела единую программу, десятилетиями пользовалась одними и теми же учебниками, соответственно, применяемая педагогом методика обучения предмету не требовала от него конструктивной деятельности, могла быть просто логикой из-

вестного из вузовского курса подхода, оправдавшего себя многолетним успешным применением. Методическая наука не ставила перед собой задач, являющихся основными теперь, в частности, задач формирования умений сконструировать эффективный учебный процесс для новой педагогической ситуации. Сегодняшний выпускник педагогического вуза попадает в стохастические условия современной школы: непрерывно изменяющиеся программы, новые профили, классы и учебники, в которых учитель сам должен выстраивать

логику раскрытия изучаемого предмета, основ наук. Задачей педагога становится самостоятельное построение варианта содержания в соответствии с возрастными особенностями учащихся, запросами практики и потребностями развития личности.

Этот новый уровень требований к конструктивной деятельности учителя зачастую не обеспечен его научной и методической подготовкой, что приводит к многочисленным несуразностям и грубым ошибкам. Мы не говорим сейчас об ошибках учителя в изложении предмета, речь идет об ошибках в конструируемом им учебном процессе. Эти ошибки возникают потому, что уровень предметной, научной подготовки учителя зачастую не соответствует уровню сложности методической задачи. Поэтому, организуя профессиональную подготовку преподавателя в университете и формируя компоненты его профессиональной компетентности, мы как его важнейшее качество определяем умение сконструировать собственный эффективный учебный процесс для вариативной, непредсказуемой педагогической ситуации. Методическая, профессиональная компетентность учителя определяется нами как его способность сконструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте

Организуя профессиональную подготовку преподавателя в университете и формируя компоненты его профессиональной компетентности, мы как его важнейшее качество определяем умение сконструировать собственный эффективный учебный процесс для вариативной, непредсказуемой педагогической ситуации.

учебного предмета. Поэтому никакая методическая компетентность как способность осуществлять профессиональную преподавательскую деятельность средствами изучаемого предмета не может существовать без базовой научной, предметной компетентности.

Рассматривая структуру профессиональной деятельности и компоненты профессиональной компетентности преподавателя физики, выпускника классического университета, мы определяем в качестве важнейшего критерия професионализма учителя его умение сконструировать собственный эффективный учебный процесс для вариативной педагогической ситуации. Однако эта конструктивная деятельность существенно отличается от произвола и желания применить ту или иную инновацию. В рамках и традициях университетской учебной и научной подготовки любое действие опирается на логику, положения науки и может быть убедительно аргументировано. Возможны несколько уровней аргументации: рекомендации изученных положений методики, дидактические и психологические нормы. Для преподавания физики как дисциплины, изучающей, прежде всего, основы науки, немаловажно следовать объективной логике раскрытия изучаемого научного содержания.

Рассматривая методическую компетентность преподавателя как интегральное образование, следует в качестве ее важнейшего компонента выделить предметную, научную основу, которая является краеугольным камнем всей конструктивной деятельности учителя.

Чения — его цели и методы, обеспечивая обоснованность моделирующей, проектно-конструктивной деятельности учителя [3]. Вся методическая деятельность педагога обусловливается логикой раскрытия им основ физики, основана на понимании (или непонимании) существа изучаемого раздела физической науки, учебной копии физической теории, а не содер-

жания учебника. Эта логика в стандартной ситуации недавней единой школы могла быть просто логикой известного из вузовского курса подхода, оправдавшего себя многолетним успешным применением. Однако при работе в непрерывно изменяющихся условиях новых программ, классов и учебников педагог сам должен выстраивать логику учебной копии науки. Это приводит к многочисленным несурвейностям и грубым ошибкам, поскольку уровень предметной, научной подготовки учителя не соответствует уровню сложности методической задачи. Методическая компетентность педагога оказывается лишенной научного, предметного основания, становится бесполезной, а при излишнем желании «изобрести инновацию» приводит к вредным практическим последствиям [7].

Таким образом, рассматривая методическую компетентность преподавателя как интегральное образование, следует в качестве ее важнейшего компонента выделить предметную, научную основу, которая является краеугольным камнем всей конструктивной деятельности учителя. Понимание этого важнейшего для системы подготовки и повышения квалификации кадров преподавателей положения позволяет увидеть новые актуальные задачи и предложить содержание и методику подготовки преподавателя в университете, достижения им требуемого уровня педагогической компетентности [4].

В таблице отражены выявленные нами в ходе экспериментального исследования уровни профессиональной компетентности преподавателей; показан в качестве творческого тот уровень педагогической деятельности, которого можно достичь, лишь глубоко познав научные основы как собственно предмета, так и психолого-педагогических теорий.

Мы умышленно избегаем термина «владение технологиями», поскольку, как справедливо указывает В. А. Тестов, технологии обучения, которыми увлечены современные методисты, не могут помочь в предметно обоснованном конструировании учебного процесса: «Даже при самом ши-

Уровни профессиональной компетентности учителя и критерии их достижения

Низкий уровень (эмпирический)	Средний уровень (конструктивный)	Высокий уровень (творческий)
Учитель обладает определенной суммой знаний, но в своей практической деятельности руководствуется готовыми разработками, рекомендациями, не умея самостоятельно анализировать и конструировать учебный процесс, находить обоснованное теоретически, а не эмпирически решение педагогической задачи	Учитель на теоретической основе способен осмыслить цели действий, ожидаемых результатов, условий их выполнения. Педагог, учитывая существующие методические рекомендации и разработки, может проанализировать предложенные решения на теоретической основе и осознанно выбрать последовательность применения педагогического инструментария	Учитель самостоятельно конструирует учебный процесс, свободно применяя на практике теоретические основы (в области фундаментальной науки, методики преподавания предмета и психолого-педагогической науки) педагогической деятельности, находит обоснованное решение любой педагогической и дидактической задачи, ориентируется на развитие учащихся и саморазвитие

реком толковании технология обучения не занимается ни отбором содержания обучения, ни исследованием проблем мотивации, ни обоснованием принципов построения школьных учебных предметов; ее цель — решение других, частных, тактических задач» [6].

Завершенная деятельность учителя по конструированию собственного учебного процесса начинается с анализа дидактических возможностей содержания по отношению к конкретной педагогической ситуации. Далее следуют этапы целеполагания, выбора методов и форм организации учебного процесса, отбора средств и элементов учебно-методического комплекса, типичных для данного учебного предмета. Завершается эта работа анализом результатов обучения, выраженных в учебных достижениях учащихся. Этот алгоритм деятельности педагога по конструированию учебного процесса мы привели не только для того, чтобы показать необходимость формулировки требований к уровню интегральной методической компетентности, но и ее декомпозиции до уровня конкретных научных, дидактических и методических знаний и умений преподавателей.

Сегодня уже никто не сомневается в том, что любая компетентность педагога реализуется через общие и специфические (предметные) знания и умения. «На операционально-технологическом уровне

без ЗУНов ничего не получится» [1, с. 21]. То же записано в проекте Федерального государственного образовательного стандарта ВПО: «результаты обучения — усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции». Невозможно сформировать компетенции, минуя традиционные ЗУНЫ: их отсутствие или пробелы в какой-либо части важных умений не позволят получить итоговую характеристику компетентности, поскольку «компетентность как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности» [1]. Это означает, что реально требования к уровню подготовки преподавателей задаются не в виде содержания образования, а в виде результатов деятельности. Сложный характер сконструированного учителем учебного процесса как основного результата его педагогической деятельности должен предусматривать декомпозицию этой интегральной характеристики до знаний и умений, предполагать наличие соответствующих процедур оценки уровня их сформированности.

Процесс декомпозиции методической компетентности учителя физики позволил выделить, кроме уже названных научной, предметной подготовки, общедидактических умений ставить цели, определять тип урока, выбирать оптимальные (по Ю. К. Бабанскому) методы и формы обучения, еще

ряд важных умений, необходимых именно для преподавания этого предмета:

- ✓ выбирать оптимальный вариант демонстрационного эксперимента и эффективно организовывать познавательную деятельность учащихся на его основе;
- ✓ эффективно организовывать учебную исследовательскую деятельность учащихся на базе фронтальных лабораторных работ и других видов учебной деятельности;
- ✓ использовать дидактический материал и другое содержание учебника физики для организации познавательной деятельности учащихся;
- ✓ обучать школьников решению физических задач как важнейшему средству усвоения содержания предмета.

Могут быть выделены и другие важные профессиональные умения, но приведенный нами перечень отображает специфику учебного предмета «Физика».

Следует отметить, что в проектах стандартов педагогического ВПО [8; 9] профессиональные компетенции выражены глаголами «способен» и «готов», что существенно отличается от проверяемых категорий «знает» и «умеет» и в еще большей степени требует оценки реального уровня того, к чему он готов и во что выльется эта готовность при практической реализации способностей. Единственная возможность реально оценить готовность и способности — воплотить их в деятельности, максимально приближенной к практике.

В критериальном аппарате, системе итоговых заданий для проверки уровня методической компетентности должны проявиться как общие педагогические, дидактические умения, так и предметная, научная подготовка, позволяющая давать обоснованные методические заключения.

В критериальном аппарате, системе итоговых заданий для проверки уровня методической компетентности должны проявиться как общие педагогические, дидактические умения, так и предметная, научная подготовка, позволяющая давать обоснованные методические заключения. Результаты выполнения этих заданий будут свидетельствовать об умении применять дидактический аппарат, навыках в области конкретной методики преподавания и

техники учительского труда. Все это связано нами в единое комплексное задание, отражающее структуру педагогической деятельности, имеющее четкие вводные данные, описывающие конкретную дидактическую ситуацию; позволяющее сконструировать обоснованное методическое решение, благодаря чему уже в течение 15 лет мы можем оценивать степень подготовки выпускника — преподавателя физики по уровню его владения совокупностью профессиональных умений [5].

Разумеется, и система подготовки преподавателей в университете все это время строилась и строится исходя из необходимости формирования нужных видов профессиональной деятельности на требуемом уровне. По дате выхода этой монографии в свет понятна ошибочность точки зрения, согласно которой компетентностный подход имеет принципиальное отличие от традиционных для российского образования комплексов «так называемых ЗУНов — знаний, умений и навыков, — которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения» [2, с. 10] и якобы только «компетенции имеют комплексный характер и включают, кроме знаниевой компоненты, поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику “правильно” (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т. п.) вести себя в различных ситуациях — профессиональных и внепрофессиональных» [2].

Таким образом, дальнейшее развитие компетентностного подхода в системе высшего профессионального педагогического образования приводит к необходимости детального анализа состава профессиональных компетенций и разработки критериального аппарата оценки уровня их сформированности. Фундаментом профессиональной компетентности педагога была и остается его предметная, научная подготовка, которая, на наш взгляд, обеспечивается системой университетской подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4.
2. Богословский, В. А. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский [и др.]. — М. : Университетская книга, 2010.
3. Гребенев, И. В. Научная основа организации конструктивной деятельности преподавателей / И. В. Гребенев // Нижегородское образование. — 2009. — № 2.
4. Гребенев, И. В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя / И. В. Гребенев, О. В. Лебедева // Вестник ННГУ. — 2007. — № 4.
5. Соколов, В. М. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателей : монография / В. М. Соколов [и др.]. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
6. Тестов, В. А. Стратегия обучения в современных условиях / В. А. Тестов // Педагогика. — 2005. — № 7.
7. Чупрунов, Е. В. О теории и практике становления профессионализма учителя (размышления по поводу конкурса года «Учитель года — 2008») / Е. В. Чупрунов, И. В. Гребенев // Поиск НН. — 2008. — № 10 (101).
8. http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_44m.pdf.
9. http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_6m.pdf.

ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА И МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ



Е. В. БЫСТРИЦКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивной педагогики
и психологии НГПУ
oldlady@mail.ru



С. В. ДМИТРИЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры спортивных игр
и гимнастики НГПУ
stas@mts-nn.ru

В статье рассматриваются особенности внедрения диагностической системы, построенной на основе развивающего обучения. Внедрение разработанной автором технологии делает

процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов и тренеров «прозрачным» как для контролирующих органов, так и для самих студентов.

The article touches upon a problem of peculiarities of diagnostic system' adoption. This system is created on the base of developing teaching. The adoption of the technology, elaborated by the authors, makes the process of forming the professional competence of the future teachers and coaches transparent either for controlling unit or for the students.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, педагогические технологии, ретроспективная диагностика, проектная диагностика

Key words: professional / pedagogical competence, pedagogical technologies, retrospective diagnostics, projective diagnostics

Известно, что процесс формирования профессионально-педагогической компетентности (лат. *sotpre-tens* — соответствующий, способный) учителя по физической культуре связан с обучающими моделями, основанными на различных критериях оценки качества образования [9]. Собственно диагностика результатов обучения в вузе, их качества, новообразований профессиональной деятельности и личности будущего педагога по физической культуре является «технологией внутри технологии», а не просто инструментом фиксации и оценки неких

«промежуточных финишей» и итогов обучения в вузе. До сих пор в вузах воспроизводятся модели, которые ставят предметно-дисциплинарные знания выше технологии творчества, коллективных проектов.

Целью подготовки специалистов по физической культуре, спорту

Собственно диагностика результатов обучения в вузе, их качества, новообразований профессиональной деятельности и личности будущего педагога по физической культуре является «технологией внутри технологии», а не просто инструментом фиксации и оценки неких «промежуточных финишей» и итогов обучения в вузе.

и молодежной политике является выполнение социального заказа. В структуре современного социального заказа к специалистам данной сферы в последние десятилетия произошли значительные изменения. Нами был проведен опрос работодателей, предоставляющих вакансии спе-

циалистам подобного профиля, и по результатам этого опроса составлен рейтинг их требований к компонентам профессиональной компетентности специалиста:

✓ статус вуза (факультета) как показатель общего уровня подготовки специалистов данной отрасли в вузе, качества образовательного пространства, включающего кадровый состав преподавателей, их профессиональную компетентность и т. д.;

✓ спортивный портфолио с указанием вида (видов) спорта, спортивного звания или разряда, основных спортивных достижений молодого специалиста и имен личных или командных тренеров, которые работали с ним;

✓ личностные, нравственные, волевые качества и психоэмоциональные свойства: высокий уровень профессиональной мотивации, уровень креативности, коммуникабельность, толерантность, работоспособность, ответственность, вежливость, исполнительность и др.;

✓ потенциал, «многоканальность» профессионального сознания (способность и стремление молодого специалиста к профессиональному росту, способность к быстрой профессиональной адаптации, гибкость мышления, релевантные компоненты деятельности) (Б. М. Теплов) и т. д.;

✓ квалификационная характеристика, представленная в виде набора компетен-

ций и уровня их освоения выпускником вуза.

Таким образом, на первом месте в социальном заказе оказалась характеристика образовательного пространства вуза, факультета, личности студента.

В педагогических технологиях можно встретить двоякое понимание термина «образовательно-обучающее пространство». Во-первых, данный термин рассматривается как совокупность условий и обстоятельств, позволяющих организаторам этой системы реализовывать некоторые образовательные функции и решать некоторые обучающие задачи (например, «развивающее пространство для подростков» [5]). Близким к данному пониманию можно считать определение психологического пространства как качественно новой формы функционирования психики, возникающей в результате психолого-педагогического взаимодействия учителя и ученика в ходе развивающего обучения [3]. Во-вторых, по мнению В. А. Толочека [6], это «совокупность связанных шкал», в которую помещается некоторая психологическая реальность. Типичным примером применения концепции пространства для исследования личности является метод Дж. Келли [4]. В последние годы термин «пространство» используется также для характеристики психолого-педагогических явлений, имеющих сложную объективную и субъективную структуру, с трудом поддающихся строгой систематизации и шкалированию: «профессиональное пространство» [1], «пространство деятельности» [6]. С нашей точки зрения, пространство — это совокупность различным образом связанных друг с другом элементов, определенным образом упорядоченная в сознании субъекта, подвергнутая оценке по ряду значимых для него параметров.

Образовательное пространство факультета физической культуры НГПУ, в котором осуществляется профессионально-педагогическая подготовка студентов, включает следующие основные компоненты: искусственную рабочую (для преподавате-

лей) и учебную (для студентов) среду, информационную внутреннюю среду (предметный мир) человека с его телесным и духовным содержанием [2]. Важно отметить качественную разнородность основных компонентов образовательного пространства. Так, искусственная рабочая (учебная) и информационная среды в большей мере принадлежат к физической реальности, а социальная среда и внутренний предметный мир личности — к психической реальности.

Отметим, что в современной сфере образовательных технологий (тотальная коммерциализация, компьютеризация и т. п.) существует опасность деперсонализации процесса общения, а также деонтологизации деятельности человека. Поэтому проблема смыслового проектирования психической реальности требует специальной проработки.

В существующей системе оценки качества высшего образования главное место занимают обучающий компонент и, соответственно, контроль индивидуальных результатов обучения, их качества. Тогда как в требованиях социального заказа явственно читается необходимость оценки способностей, профессионального потенциала студента и выпускника, не «точечной», а динамической, экспоненциальной оценки процесса, а не только результата обучения. Весьма важен процесс развертки способностей в результат. Таким образом, официальные (декларируемые) требования социального заказа к специалистам в области ФКС и МП, которые изложены в нормативных документах и в соответствии с которыми профильный вуз строит свою работу, не в полной мере отражают истинную картину рынка труда в данной отрасли.

Значительное место в этом рейтинге занимает и психологический портрет молодого специалиста как личности и индивидуальности. Его спортивная биография

В существующей системе оценки качества высшего образования главное место занимают обучающий компонент и, соответственно, контроль индивидуальных результатов обучения, их качества.

рассматривается не только с точки зрения результатов, но и с точки зрения ее развития и роли учебно-тренировочных технологий. Таким образом, необходима разработка технологий диагностики, контроля и оценки процессов спортивного самосовершенствования, воспитания и самовоспитания студента и развития его личности и индивидуальности («самости»), осуществляемых в вузе.

Важную роль для работодателей играют характеристики выпускника, связанные с деятельностью в системе профессий «человек — человек». Это бесконфликтность, толерантность, способность к эмпатии, умение взять ответственность за принятие решения на себя (интернальный локус контроля) — все то, что формируется в ходе коллективной учебно-образовательной деятельности. Диагностика, контроль и оценка этих характеристик также должны осуществляться системно и технологически продуманно.

И, наконец, главное место в своем заказе работодатели отводят образовательному пространству вуза во всей его полноте (по мере объекта и субъекта), так как именно оно создает «лицо» факультета и вуза, развивая у выпускников необходимые профессиональные качества и свойства личности, усиливающие их конкурентоспособность на рынке труда.

Следовательно, учет требований работодателей, социального заказа к выпускнику факультета физической культуры требует серьезных реформ в системе физкультурно-педагогического образования, в частности, пересмотра систем диагностики и оценки учебно-образовательной деятельности студента.

Но, в частности, пересмотря систему диагностики и оценки учебно-образовательной деятельности студента. Диагностика показателей готовности к профессиональной деятельности, изложенной в требованиях социального заказа, в настоящее время осуществляется точечно, по факту реализации.

Назовем ее *результативной диагностикой*.

Однако для выполнения требований работодателей к полноте информации о специалисте необходимо также приводить результаты *ретроспективной диагностики*, которая содержит сведения о том, каким образом были получены данные результаты, насколько стабильно обучался студент на всех этапах получения высшего образования и т. д. (см. схему 1 на с. 59). Ранее — в советской высшей школе — эту роль формально выполняла характеристика выпускника.

Знание результатов обучения студента, его спортивных достижений, личностных качеств и индивидуально-психических новообразований, связанных с получением им высшего образования, приводит к необходимости разработки методов *проективной диагностики*. Данные технологии позволяют с определенной достоверностью предсказать, как будут развиваться способности молодого специалиста, как будет прогрессировать его творческий потенциал при позитивных условиях и наличии барьеров в профессиональной деятельности.

Если результаты образования принять за некие «структурированные точки», то ретроспективная диагностика дает нам определенные отрезки кривой развития личности и деятельности будущего специалиста. По тому, как эти отрезки располагаются в системе координат зависимости результата от времени, можно с большой долей вероятности спрогнозировать, какой будет кривая развития его профессиональной компетентности. Проективная диагностика в системе высшего физкультурно-педагогического образования, таким образом, представляет собой построение этой экспоненциальной кривой.

Для ретроспективной и проективной диагностики должны применяться качественно иные методы, нежели для диагностики полученных результатов, поскольку здесь невозможно сравнение с некоторыми нормативами или эталонами, как это про-

Схема 1

Диагностика процесса формирования педагогической компетентности согласно требованиям социального заказа при организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам психолого-педагогического цикла



исходит в ходе результативной диагностики. Исключение составляет лишь результативная диагностика психологических новообразований студента и выпускника. Ее всегда необходимо отслеживать в динамике, лонгитюдным методом.

Для ретроспективной диагностики с дальнейшим восхождением к проективно-программной следует применять каузально-генетический метод (по В. В. Давыдову), который в широком смысле означает изучение генезиса формирования не толь-

ко системы понятий, но и системы мыслительных действий, умений / способностей и, как следствие, профессиональных компетенций студента. Важными показателями здесь будут не только динамические характеристики проявления профессиональных умений (компетенций), но и новообразования личности: динамика мотивации, спад тревожности при выполнении учебных задач, рост уровня креативности и коммуникативности, другие показатели, измерение которых лучше всего осущест-

влять в ходе самостоятельной работы студента. Результаты, полученные в ходе самостоятельной деятельности, студент передает преподавателю или другому студенту, имеющему в данном виде деятельности статус социокультурного референта и эксперта.

Диалоговые учебные ситуации (ДУС, по С. В. Дмитриеву и Е. В. Быстрицкой) являются еще одним методом процессуальной диагностики, создающим представление о формировании профессиональной компетентности специалиста. ДУС особенно показательны, когда студент осуществляет в педагогической практике поиск и актуализацию проблем, которые могут быть заложены в условиях образовательно-обучающей ситуации, формулирует предметно-содержательные вопросы или комментирует те или иные решения в условиях частичной или полной неопределенности.

Обсуждение этих ситуаций может быть организовано в рамках самостоятельной работы, когда группа студентов (оппоненты, эксперты и комментаторы) ищет решение данной проблемной ситуации, а педагогу предоставляют аудиозапись или протокол обсуждения. Это позволяет преподавателю вуза увидеть не только результат, но и процесс поиска решения.

Широкие возможности для процессуальной оценки компетенций студентов предоставляют организационно-обучающие игры (ООИ, по С. Д. Неверковичу), анализ результатов непрерывной педагогической практики, содержание и структура учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов,

Организация самостоятельной работы студентов как часть образовательно-обучающего пространства факультета физической культуры должна быть направлена на формирование общих и профессиональных компетенций, отвечающих требованиям социального заказа специалистам по физической культуре, спорту, туризму и молодежной политике.

частными случаями которой являются разработка и защита учебных микропроектов, составление студентами учебных и диагностических тестов. Все указанные методы являются средствами поликомп-

тентностной диагностики, то есть вносят вклад в формирование и мониторинг нескольких общих и профессиональных компетенций, поэтому следует применять несколько систем оценки (см. схему 1 на с. 59).

Организация самостоятельной работы студентов как часть образовательно-обучающего пространства факультета физической культуры в рамках психолого-педагогического цикла учебных дисциплин должна быть направлена на формирование общих и профессиональных компетенций, отвечающих требованиям социального заказа специалистам по физической культуре, спорту, туризму и молодежной политике. Эти компетенции логично разделить на пять групп, условно названных нами эмоционально-мотивационной (конативной, поведенческой), информационной, коммуникативной, креативной (творческой) и группой компетенций стандартизированной деятельности (см. схему 2 на с. 61).

В предлагаемой нами системе диагностике подвергаются следующие параметры педагогического пространства: целесмысловая организация деятельности, процесс достижения результата, сам результат по отношению к деятельности и личности, а также индивидуальные черты (технология, стиль, психические новообразования) приобретаемого опыта, которые, в частности, выражаются в выборе методов и способов действия. Для диагностики выраженности основных показателей уровня личностного развития студента (интеллектуального, физического, ценностно-смыслового) используются методы самоознания, саморегуляции, самоидентификации, саморефлексии процессов и результатов.

При проектировании образовательного пространства технологию диагностики процесса формирования педагогической деятельности студентов при обучении в вузе мы выбираем на основе методов и средств дидактического моделирования процесса обучения студентов и школьников, выде-

Схема 2

Технологии диагностики общих компетенций специалистов по физической культуре в рамках социального заказа на их психолого-педагогическую подготовку



ляя следующие основные модели диагностических технологий.

«Жесткая» (нормативная) модель подразумевает проведение диагностики процесса и результатов деятельности, регламентированной определенным набором учебных элементов, согласно нормативам в форме стандартизованных процедур: тестовых заданий, опросов, работы с информационными источниками, репродуктивных видов деятельности. Виды оценок, применяемых в данной технологии, — нор-

мативно-эталонный, объективный, абсолютный и сравнительный (рейтинговый).

«Мягкая» модель в максимальной степени учитывает внутреннюю инициативу (мотивированность) студента. Поощряется импровизация с его стороны как по предметному содержанию, так и по методам (способам) учебной деятельности (ролевые игры, задания креативного типа — ДУС, ООИ, проблемные ситуации и т. п.). В «мягких» моделях определяющая роль отводится диагностике не столько резуль-

тата, сколько процесса формирования личности и деятельности. Такие модели дают возможность менять soft (мягкое программное обеспечение), не меняя при этом hard and fast rules (установленные правила). Они формируют и диагностируют готовность студентов педагогического вуза к педагогической импровизации. Главное здесь — не передача знаний, а формирование способностей пополнять знания, находить нужную информацию, создание условий, при которых становится возможным процесс самообразования учащегося в результате его активного и продуктивного творчества. К методам этой технологии относятся ролевые и организационно-обучающие игры, диалоговые учебные ситуации, проблемные вопросы и задания.

Лично-развивающая модель обеспечивает диагностику некоторых новых психологических качеств: технологического мышления, рефлексивного самоконтроля, познавательных возможностей. Здесь прослеживается образовательная траектория, определяются темпы обучения, анализируются «деятельностные шаги», сделанные студентом, обсуждается используемый им понятийный инструментарий. В рамках этой модели педагог вуза выходит за пределы актуализируемых знаний

и умений. Здесь применяются другие учебно-диагностические методы, например, работа в режиме активного диалога, исследовательская деятельность, рефлексивное экспериментирование, эвристическое мышление и т. п.

С помощью этих методов педагог должен научиться актуализировать, оценивать и включать в деятельность потенциал студента, уметь увидеть, понять и развить уникальную личность.

Активизирующая модель направлена на выявление уровня познавательно-технологической деятельности за счет включения

в учебную практику проблемных ситуаций. К методам диагностики относятся описание деятельности студентов, педагогов, учащихся, своей учебно-профессиональной деятельности в рамках непрерывной педагогической практики, экспертиза и оценка студентом деятельности других людей, работа с информационными источниками (например, составление вопросов к автору статьи, книги, применяемой методики). Студент выполняет функции наблюдателя, исследователя, технologа, эксперта, контролера. Данная модель позволяет определить цели образовательной системы или педагога (дескриптивное описание обучающей деятельности), а также студента, учащегося (прескриптивное описание учебной деятельности).

Оппозиционная модель (самоидентификация и поиск способов самоутверждения личности в диалоге) позволяет студенту идентифицировать себя как специалиста, находясь в учебном диалоге с преподавателями, студентами, учащимися и иными лицами. Эта модель позволяет вести аргументированную дискуссию, находить компромиссы, расширять возможности выбора необходимых решений. Известно, что самоидентификация невозможна без построения отношений с другими людьми, толерантности, понимания иной точки зрения для уточнения своей позиции в споре или диалоге. Разрабатываемые нами ДУС и ООИ могут включать диалог метафор, «смыслоное столкновение» тех или иных явлений и фактов, в процессе обсуждения которых возникают и диагностируются новые смыслы объекта познания, оценки и преобразования. «Мышление точками зрения» (по М. М. Бахтину) позволяет человеку выходить в новые пространства знаний, способностей, умений и оценивать их на основе диагностических критериев [2]. К методам, позволяющим студенту провести такую процессуальную и результативную самодиагностику, относятся учебная дискуссия (диалог, «спор позиций»), встречные вопросы

В «мягких» моделях определяющая роль отводится диагностике не столько результата, сколько процесса формирования личности и деятельности. Такие модели формируют и диагностируют готовность студентов педагогического вуза к педагогической импровизации.

и ответы на них, защита эскизных проектов и другие методы, подразумевающие соревновательность и «сопротивление» действиям педагога или студентов.

Классификация рассмотренных нами технологий диагностики профессиональной компетентности студента имеет условный характер, поскольку на уровне конкрет-

ных методических приемов данные модели в той или иной степени пересекаются, дополняют друг друга, образуют смежные области смысловой организации осваиваемых студентами (школьниками) предметного содержания и структуры учебных действий в соответствии с учебной программой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведем эксперимент в школе: Интернет, компетенции, эвристика : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. — М., 2009.
2. Дмитриев, С. В. Социокультурная теория двигательных действий человека: Спорт, искусство, дидактика / С. В. Дмитриев. — Н. Новгород, 2011.
3. Завалишина, Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. — Ярославль, 2001.
4. Ильин, Г. Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования / Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. — 1992. — № 3/4.
5. Келли, Дж. Теория личности / Дж. Келли. — СПб. : Речь, 2000.
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. — М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2008.
7. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров / С. Д. Неверкович. — М. : Высшая школа, 1995.
8. Неверкович, С. Д. Методы и средства активизации познавательной деятельности (деловые игры, учебно-познавательные задачи) / С. Д. Неверкович, И. С. Дятловская. — М. : ГЦОЛИФК, 1988.
9. Неверкович, С. Д. Организационно-управленческая игра как форма и метод психологического исследования практики народного образования / С. Д. Неверкович // Игровое моделирование. — Новосибирск : Наука, 1987.
10. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1977.
11. Развивающее пространство для подростков — требования времени. — Набережные Челны, 2003.
12. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. — М., 2000.



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

М. М. ШАЛАШОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей биологии и химии
АГПИ им. А. П. Гайдара
kirilina444@mail.ru

Изменившиеся условия жизни и деятельности обозначили иные требования к качеству подготовки выпускников вузов, необходимость разработки новой модели специалиста, поиска оценочных средств, способствующих определению профессиональной готовности студентов. В данной статье предлагаются методические пути решения поставленных задач.

The changed conditions of life and activities outlined the new requirements to the quality of graduates' training. The author of the article points out that we need a new model of preparing the specialist. It is important to find out the assessment tools which help to define the professional qualification of students. In this article methodical ways of solving the problems are given.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностная модель специалиста, профессиональная готовность выпускника, оценочные средства

Key words: the competent approach, the competent model of the specialist, the professional qualification of a graduate, the assessment tools

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало работу по созданию системы оценивания качества результатов образовательной деятельности студентов вуза, обозначило необходимость разработки новой модели выпускника, отвечающей потребностям современного общества и государства. Поставлена задача формирования «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которых квалификация описывалась бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля» [1].

Компетентностный подход обозначил важность формирования у студентов готовности к продуктивной деятельности, самостоятельности и креативности их мышления, ответственности за принятые решения.

ки. Последняя составлялась с учетом потребностей плановой экономики, стабильности социально-экономического развития страны. При этом не ставилась задача формирования таких личностных качеств, которые способствовали бы профессиональной и социальной мобильности

До настоящего времени профессиональная готовность выпускника вуза определялась путем сравнения уровня его подготовленности с требованиями квалификационной характеристики

выпускников. Процесс освоения образовательных программ был направлен на приобретение системы знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач. В то же время практика показала, что, имея хорошую теоретическую подготовленность, студенты не приобретали требуемый опыт практической деятельности, а потому демонстрировали недостаточную готовность к самостоятельной профессиональной деятельности.

Компетентностный подход обозначил важность формирования у студентов готовности к продуктивной деятельности, самостоятельности и креативности их мышления, ответственности за принятые решения. Как справедливо замечает О. Л. Жук [2], квалификационные требования дополнились ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника.

Наиболее существенные отличия «традиционного» и компетентностно ориентированного образования представлены в таблице 1 на с. 65.

Как видно, переход образовательной системы к новой компетентностно ориентированной парадигме приведет к существенным изменениям во всех звеньях педагогической системы:

Таблица 1

Сравнение «традиционного» и компетентностного подходов в образовании

Критерии сравнения	«Традиционный» подход в образовании	Компетентностный подход в образовании
Основа содержания образования	Совокупность фактов, понятий, законов и теорий	Общечеловеческий опыт решения проблем
Цель обучения	Освоение содержания образовательной программы по предмету	Формирование готовности учащихся самостоятельно решать проблемы в той или иной предметной области
Вопросы, являющиеся основными при освоении содержания образования	«Что?» и «Почему?»	«Зачем?» и «Как?»
Применение знаний и умений	Воспроизведение знаний, формирование умений действовать по образцу	Применение ранее освоенных способов действий в различных условиях
Период приобретения опыта деятельности	Примущественно во внеаудиторной деятельности	На занятиях и во внеаудиторной деятельности
Результат обучения	ЗУНы	Компетенции

✓ в целевых установках: от усвоения ЗУНов к формированию компетенций обучающихся;

✓ в содержании образования: от совокупности теоретических понятий, изучаемых в рамках различных учебных дисциплин, к межпредметным, практикоориентированным представлениям о мире и способах практического действия в нем;

✓ в деятельности педагога: от монологического изложения к сотрудничеству и диалогу с обучающимися;

✓ в технологическом обеспечении: от традиционных методов обучения и контроля результатов к инновационным;

✓ в образовательной среде: от «предметноцентрированной» к «студентоцентрированной» модели выпускника.

Долгое время при определении качества результатов образовательной деятельности обучающихся использовались традиционные оценочные средства, результаты контроля не отличались высокой степенью надежности и валидности. Качественные характеристики требуемых результатов не определялись с помощью методов педагогической квалиметрии. В то же время мировая педагогическая практика свидетельствует о том, что образовательный стандарт любой ступени

обучения должен быть ориентирован на измеряемый результат, который позволит принять обоснованное решение о готовности студента к будущей профессиональной деятельности. Следовательно, разработка и внедрение в учебный процесс методов педагогической квалиметрии становятся необходимыми.

В компетентностно-ориентированном образовании измерить и оценить латентные переменные, к которым относятся компетенции студентов, будет достаточно сложно. Решить данную задачу с помощью только традиционных методов и средств контроля не представляется возможным. В связи с этим возникает потребность в оценочных средствах, позволяющих выявлять и оценивать компетенции. Поэтому мы полагаем, что в систему оценивания компетенций должны быть внесены существенные изменения в следующих аспектах.

✓ Объект оценивания

Знания, умения и навыки являются необходимыми, но недостаточными элементами компетенций. Компетенции включают также личностные качества, необходимые для продуктивной деятельности. Наличие у обучающегося системы теоретических знаний при отсутствии опыта

практической деятельности свидетельствует о недостаточном уровне сформированности компетенций того или иного вида. Компетенции можно выявить только в условиях мотивированной деятельности. В связи с этим вопросам мотивации следует уделять особое внимание.

Компетенции отличаются ситуативностью (проявляются в конкретных ситуациях, поэтому непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность), деятельностным характером, личностной ориентированностью (раскрываются через призму индивидуальных особенностей человека), разноуровневостью (уровни компетенции — качественные состояния, ха-

рактеризуемые мерой развития у личности способности и готовности действовать адекватно ситуации). Данные признаки определяют особенности процессов мониторинга и контроля над требуемыми результатами освоения образовательных программ.

При организации педагогического контроля целесообразно основываться на комплексном подходе к рассмотрению образовательных достижений студента, выявленных в процессе деятельности по решению поставленных задач. Для описания процесса оценивания компетенций можно предложить следующую модель (см. схему).

Процесс оценивания компетенций



✓ Субъект оценивания

При традиционном подходе контроль учебных достижений, как правило, осуществляется преподаватель. При компетентностном подходе данную функцию могут выполнять студенческий коллектив, внешние эксперты (работодатели, представители других вузов), сам обучающийся.

✓ Методы и средства оценивания

Инструментарий, используемый педагогом, должен выявлять и оценивать определенный объем содержания компетенций,

который на данный момент освоен студентом. Диагностические возможности каждого оценочного средства различны, что приводит к целесообразности установления их весовых коэффициентов. Практика показывает, что наибольшее значение весовых коэффициентов у инновационных оценочных средств.

Иновационными мы называем средства, которые, являясь нововведением, способствуют повышению объективности и всесторонности оценивания латентных

переменных (в частности, компетенций). К инновационному инструментарию можно отнести контекстные задачи, компетентностно-ориентированные тесты, кейсы, ситуационные задания.

Контекстными называются задачи, в которых содержится относительно за-конченный по смыслу отрывок текста, вли-яющий на понимание смысла описанного, вос-приятие представленной информации [5]. В контекстных задачах могут быть отра-жены условия жизни и деятельности чело-века, поиск ответов по проблемам миро-здания, особенности развития окружаю-щего мира и человеческого общества. Кон-текст позволяет мотивировать обучающихся на познавательную деятельность, демонстрацию имеющихся компетенций.

Специфика контекстных задач позво-ляет оценить следующие свойства знаний:

✓ системность, так как выполнение заданий предусматривает наличие умений соотносить и анализировать различные факты, рассматривать их в системе, со-блюдать последовательность в действиях;

✓ осмысленность, проявляющаяся в умениях приводить примеры по рас-сматриваемому вопросу, выявлять существенные признаки, аргументировать ответ и обосновывать предлагаемые способы действий;

✓ функциональность, выражающаяся в готовности применять знания в конкретной ситуации;

✓ самостоятельность, характеризую-щуюся тем, что студент применяет ра-нее освоенные способы действий в новой ситуации, а при необходимости осуществ-ляет поиск новых знаний, требуемых для выполнения задания (см. Приложение 1).

Не менее эффективным оценочным средством являются компетентностно-ориентированные тесты, представляющие собой систему калиброванных заданий специфической формы и способствующие выявлению как знаниевого, так и дея-тельностного компонентов компетенций. Специфика заданий данного теста состоит

в практикоориентированной направленно-сти содержания, в способности выявлять знания на уровне применения (см. Прило-жение 2).

В компетентностно-ориентированный тест целесообразно включать задания, для выполнения которых нужны знания и уме-ния из смежных образовательных областей (см. Приложение 3).

При проведении про-межуточного контроля и мониторинговых исследо-ваний качества подготовки студентов рекоменду-ем использовать **ситуа-ционные задания**. Содер-жание ситуационных заданий может вклю-чать описание событий реальной жизни, исторических или научных фактов и от-крытий. Ситуационные задания позволяют оценить не только предметные знания и способы действий, но и личностные каче-ства (гражданскую позицию, самостоятель-ность мышления и др.) обучающихся (см. Приложение 4).

В отличие от ситуационных заданий, кейс-метод не предполагает описания той или иной ситуации, однако содержит ин-формацию, позволяющую представить ее с разных сторон. С помощью кейса раз-виваются креативность и критичность мыш-ления, коммуникативные умения, аналити-ческие и оценочные навыки.

Кейс должен удовлетворять следу-ющим требованиям:

✓ соответствовать цели освоения об-разовательной программы;

✓ мотивировать студентов на процесс поиска путей решения проблемы;

✓ отражать взаимосвязь теоретиче-ских знаний и практической деятельности человека;

✓ содержать проблему, которая моти-вирует обучающихся на поиск путей ее решения.

✓ Критерии оценивания

Вопрос определения критериальной базы оценивания является наиболее слож-

В контекстных задачах могут быть отражены условия жизни и деятельности человека, поиск от-ветов по проблемам мироздания, особенности развития окружающе-го мира и человеческого общества.

ным, но в то же время важным для педагогического процесса. Необходимо определить, что понимается под критериями оценивания. Мы придерживаемся точки зрения И. С. Сергеева, который к критериям относит «показатели выраженности того или иного параметра признака, которые выявляются путем наблюдения за ходом выполнения действия или путем анализа представляемого результата» [4, с. 42].

Большинство используемых нами заданий являются многомерными. При этом мы понимаем, что применение многомерных заданий может привести к усложнению процедуры операционализации и определения единых требований, которым должен удовлетворять внешний критерий результативности образовательной деятельности, необходимый для установления валидности. С этой целью осуществляется комплексный анализ демонстрируемых результатов, применяется накопительная система учета результатов контроля. Результаты, полученные в процессе диагностики и промежуточной аттестации, суммируются, и определяется рейтинговый балл (R). Рейтинговый балл вычисляется на основе результатов всех видов контроля с учетом весовых коэффициентов каждого измерителя:

$$R = \sum_{i=1}^n k_i \cdot R_i,$$

где k_i — весовой коэффициент i -го измерителя;

R_i — балл, вычисленный с помощью i -го измерителя.

На основе рейтингового балла студента определяется качественная оценка — уровень его компетенций (таблица 2).

Таблица 2

**Определение уровня
сформированности компетенций
по рейтинговому баллу**

Наименование уровня компетенций	Значение рейтингового балла (R)
IV — продвинутый	90—100 %
III — достаточный	61—89 %
II — максимально допустимый	50—60 %
I — недостаточный	до 49 %

Итак, при разработке системы оценивания целесообразно придерживаться «закона разнообразия»: вариативность оценочных средств должна быть адекватна содержанию объекта измерения, с помощью которого решаются разнообразные образовательные задачи. Критериально-уровневый подход к интерпретации рейтингового балла позволит перейти от количественных данных к качественной оценке, представленной в виде уровня сформированности компетенций. Данный уровень характеризует профессиональную компетентность выпускника, его готовность к самостоятельной продуктивной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 1.
2. Жук, О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 99—105.
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный СКО «Образование: сокрытое сокровище». — М. : ЮНЕСКО, 1997.
4. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007.
5. Шалашова, М. М. Использование контекстных задач для оценивания компетенций учащихся / М. М. Шалашова // Химия в школе. — 2009. — № 4. — С. 24—28.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Задания для студентов,
обучающихся по специальности «Биология и химия»,
направление «Педагогическое образование»
(профили «Биология» и «Химия»)**

Бразильская гевея — это высокое, стройное дерево до 45 м в высоту и 2,2—2,8 м в обхвате. Со специально выведенных высокоурожайных деревьев можно получить 2255 кг каучука с гектара плантаций в год. Из млечного сока, который выделяет гевея, получают латекс. Натуральный латекс содержит 34—37 % каучука, 52—60 % воды, небольшие количества белков, смол, сахара и минеральных веществ. Собирают латекс порциями по 45—60 г в день с дерева. Значит, чтобы получить 100 тыс. т натурального каучука, нужно обработать сок 3,5 млн деревьев.

На изготовление комплекта покрышек для малолитражного автомобиля нужно около 20 кг (4 автомобильные шины) каучука, а для 40-тонного самосвала — почти 1900 кг. Из 5 кг латекса (примерно годо-

Воздушный шар диаметром 10 м был наполнен водородом летней ночью при температуре 17 °С и давлении 104 кПа. После восхода солнца оболочка шара и заключенный в ней газ нагрелись до 37 °С. Давление и температура окружающего воз-

Растение в солнечный день поглощает около 5 г CO₂ на каждый 1 м² листовой поверхности. Рассчитайте, какую массу (в граммах) CO₂ поглотит дерево за 1 день. Сколько деревьев клена необходимо для

Одна из глобальных экологических проблем — кислотные дожди, которые в 60—70-х годах XX столетия привели нашу планету к катастрофическому экологическому состоянию, уничтожив миллионы гектаров леса в Западной Европе и

вой урожай одного дерева) можно получить около 20 шин. Если бы шины изготавливались из натурально каучука, то для их производства было бы использовано 85 % всего каучука. Однако, как правило, в шинах грузовых автомобилей каучук составляет 30—40 %, а в шинах легковых авто — 15—20 %. Мировые объемы производства шин в 2010 году составили примерно 1360 млн штук, в том числе для легковых автомобилей — 980 млн шт., грузовых — 380 млн шт.

Сколько шин для легковых и грузовых автомобилей можно получить из 100 тыс. т натурального каучука? Как вы считаете, способны ли такие объемы натурального каучука удовлетворить растущие потребности промышленности? Как решается эта проблема в настоящее время?

Приложение 1

духа за это время не изменились. Подъемная сила шара:

- 1) возрастет на 36 кг;
- 2) уменьшится на 32 кг;
- 3) возрастет на 48 кг;
- 4) уменьшится на 24 кг.

Приложение 2

поглощения CO₂, который образуется в результате жизнедеятельности человека за день? За сутки (24 часа) человек выдыхает 0,5 м² CO₂. Находясь в состоянии полного покоя (во время сна) — 0,19 л CO₂ в 1 мин.

Приложение 3

Скандинавии, погубив все живое в некоторых озерах Норвегии, вызвав всплеск заболеваний и смертности населения.

Однако антропогенное загрязнение окружающей среды продолжается.

Представьте, что вас пригласили вы-

ступить с докладом на международном конгрессе по охране природы, который может изменить ситуацию. Для подготовки сообщения вам необходимо обратить внимание на следующие вопросы:

1. Причины возникновения кислотных дождей.

2. Какие кислоты могут содержаться в капле дождя?

3. Когда и где впервые были зарегистрированы первые случаи кислотных дождей?

4. Охарактеризуйте ущерб, наносимый кислотными дождями природе. Какие пути решения данной проблемы вы видите?



ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ

Н. Е. СЕРЕБРОВСКАЯ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии
и педагогики НИМБ
serebrovskaya-n@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость создания образовательных условий для культурного становления и развития специалиста-менеджера в системе высшего профессионального образования как актуальной задачи в кризисных социальных условиях. Представлена идея решения этой задачи посредством интеграции образовательного процесса вуза.

The necessity of creating conditions for cultural formation and development of a specialist-manager in one of the institutions of professional higher education is emphasized and substantiated in this article as an urgent task in crisis conditions of daily life. An idea of the problem's realization by means of integration of a higher school educational process is represented in this work.

Ключевые слова: культура специалиста, интеграция, образовательная среда, междисциплинарные связи

Key words: an intelligence of a specialist, an integration, an educational environment, interdiscipline contacts

Культурообразность — один из важнейших и известнейших принципов обучения, определенный еще А. Дистервегом в работе «О природообразности и культурообразности в обуче-

нии» (1832). Весьма современно звучит его мысль о том, что «та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно ей, если

только хотим добиться положительных результатов» [1].

К сожалению, культурообразность все более отодвигается на задний план, становясь скорее педагогической традицией, чем образовательной реальностью. Понятие «культура» легко и порой не обоснованно заменяется компетентностью, эффективностью, результативностью и т. д. Образовательная среда вуза становится заметно более прагматичной и, к сожалению, менее культурной.

При этом активно обсуждаются и проявляются такие задачи вузовского образования, как глобализация, информатизация, экономическая эффективность учебного процесса, успешная социализация и адаптация будущих специалистов и др. Однако вечные ценности высшего образования, в том числе культурное развитие личности студентов, сегодня, на наш взгляд, не менее значимы для высшей школы.

Актуализация принципа культурообразности обучения в условиях кризиса и модернизации страны в разные периоды общественного развития характерна для истории образования России. Культура выступает основой и одновременно результатом любой профессиональной деятельности человека, в том числе специалиста по управлению. Именно поэтому, с нашей точки зрения, подготовка истинно культурного профессионала, носителя культурных ценностей в профессиональной среде, должна стать главной целью вузовского обучения. В этом контексте о процессе культурного становления и развития специалиста можно говорить как об одной из самых актуальных и злободневных на сегодняшний день проблем психолого-педагогических исследований.

На смену уходящей в прошлое основной цели высшей школы — транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний приходит новая задача — культурно развивать личность студента, будущего профессионала, готовить его к преобразова-

нию социума, реализации конструктивных моделей профессионального взаимодействия.

В настоящее время на первый план должна выйти способность специалиста не только успешно социализироваться, реализоваться в профессии, но и создавать новую профессиональную культуру. Категория «профессиональная культура» отражает, с нашей точки зрения, многогранность деятельности современного специалиста, и каждая грань его профессиональной реализации формирует определенный культурный аспект.

Например, коммуникативная культура «отвечает» за эффективность процессов профессионального взаимодействия, коммуникаций как внутри организации, так и вне ее; информационная культура — это качественная характеристика профессиональной жизнедеятельности специалиста в области получения, передачи, обработки, хранения и использования информации; психологическая культура связана с созданием и восприятием психологических явлений жизни, отношением человека к действительности; конфликтологическая культура специалиста отражает особенности мышления, поведения, восприятия себя и окружающих, которые человек демонстрирует в сложных социально-психологических ситуациях, возникающих в его профессиональной деятельности, а именно в конфликтах.

Мы считаем, что праксеологическая сторона культурного развития будущего профессионала в сфере управления характеризует способ его взаимодействия с окружающими и миром в целом, степень готовности к осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности. В качестве культурных средств развития будущего профессионала в данном случае

Культура выступает основой и одновременно результатом любой профессиональной деятельности человека. Именно поэтому подготовка истинно культурного профессионала, носителя культурных ценностей в профессиональной среде, должна стать главной целью вузовского обучения.

выступают общие и специальные знания, умения, навыки, усвоенные алгоритмы индивидуальной профессиональной деятельности.

Иной является ментальная сторона культурного развития будущего специалиста-менеджера. Она представляет собой интеграционную характеристику состояния самосознания субъекта управления, отражающую его нравственно-мировоззренческую позицию, систему жизненных целей, принципов построения отношений с окружающими людьми в процессе решения профессиональных задач.

Целостность и взаимодействие практической и ментальной сторон культурного развития будущего менеджера обеспечивают профессиональное самосознание как вид отражения действительности, в котором аккумулируются все характеристики и особенности индивидуальной профессиональной управленческой деятельности.

Способом формирования такого профессионального самосознания является интеграция содержания высшего профессионального образования в вузе. Интегративный тип познания будущего менеджера, по нашему мнению, может успешно формироваться и развиваться в учебно-

познавательном процессе вузовского обучения специалистов подобного профиля, сочетая в себе непосредственный учебный и профессиональный опыт, системное мышление, творческий под-

ход к конкретной задаче и гуманитарную направленность социального взаимодействия в ходе профессиональной деятельности. Это дает возможность успешно решать задачу становления и развития профессиональной культуры будущего специалиста-менеджера.

Подлинное вузовское образование «запускает» развитие и саморазвитие студента, являясь личностно-развивающим

процессом. Таковой должна быть его истинная стратегия. Главным субъектом образовательного процесса в высшей школе является будущий специалист, который должен быть культурно целостен. В трактовке данного вопроса мы отталкиваемся от сущности понятия «культура».

Культура — это именно та универсальная категория, благодаря которой возможна интеграция всех переменных, влияющих на формирование личности и ее поведения в тех или иных социальных условиях. Думается, профессиональную культуру менеджера можно рассматривать как интеграционную характеристику субъекта управления, содержание которой напрямую зависит как от внутренних (индивидуально-психологических), так и от внешних (социально-психологических) условий жизнедеятельности специалиста по управлению.

Категория профессиональной культуры, сложная и системная по структуре, определяет необходимость создания в сфере вузовского профессионального образования образовательной среды, в которой учебный процесс носит междисциплинарный характер, а содержание учебных курсов является интегративным. В такой среде основной фигурой образовательного процесса становится студент, будущий менеджер, осуществляющий субъектную деятельность — учение. В этом случае субъектное, лично ориентированное и развивающее личность профессиональное высшее образование становится реальностью.

Использование интеграционного подхода при разработке содержания высшего образования активно обсуждается в настоящее время педагогами и психологами. Аналитический обзор научных источников показывает, что проблема междисциплинарного синтеза и интеграции содержания образования в последнее время является актуальной темой научных исследований [2].

Дословно термин «интеграция» означает восстановление, объединение частей в целое (*integer* — целый), причем не ме-

Культура — это именно та универсальная категория, благодаря которой возможна интеграция всех переменных, влияющих на формирование личности и ее поведения в тех или иных социальных условиях.

ханическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие. Интеграция коренным образом изменяет содержание и структуру современного научного знания, интеллектуально-концептуальные возможности отдельных наук и выступает важнейшим средством достижения единства знания в содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научном, организационном, методологическом и психолого-педагогическом аспектах.

Интеграция образования специалистов по управлению через координацию и тщательно разработанную взаимосвязь учебных курсов, через согласование учебных программ по родственным общекультурным и специальным дисциплинам позволит, как мы считаем, обеспечить решение такой важной для системы вузовского обучения задачи, как становление и развитие профессиональной культуры менеджера. Именно согласование основных изучаемых понятий, явлений, социальных процессов, правильная, выстроенная в логике профессионального и личностного развития менеджеров последовательность изучения дисциплин дают возможность интегрировать получаемые студентами знания.

Примером подобного рода интеграции в вузовском обучении является внедрение в учебный процесс НОУ НИМБ междисциплинарных учебных модулей, представляющих собой относительно самостоятельные единицы образовательной программы подготовки специалистов по управлению персоналом и менеджеров организации; направленных на общекультурное и специально-профессиональное развитие студентов.

Содержательно модули разделены на несколько составляющих: социально-психологическую, управленческую, общекультурную и др. При этом каждый модуль включает в себя относительно независимые учебные элементы, организующие его структуру и содержание: аудиторную и самостоятельную работу, сквозной рейтинговый контроль, экзамен в соответ-

ствии с учебным планом получаемой студентом специальности, итоговую оценку за данный модуль с переводом в зачетные единицы. Интеграционные связи в модулях образуются как в пределах одной дисциплины (например, конфликтологии), так и между несколькими научными областями (например, конфликтологией и управлением персоналом), то есть как по горизонтали, так и по вертикали.

Все компоненты

модульных программ находятся в тесной связи друг с другом и ориентированы на приобретение студентами знаний и компетенций определенного вида, а в итоге на развитие будущего профессионала.

Гибкость и технологичность модульной учебной программы позволяет адаптировать содержание обучения в соответствии с запросами практики и спецификой аудитории, реальной образовательной ситуацией и учитывать учебный и профессиональный опыт студентов.

Эта система динамична и способна изменяться. Усвоенные ранее знания, привлекаемые при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей, детерминирующих процесс саморазвития студентов. Мы выделяем следующие уровни интеграции дисциплин.

✓ **Координация** — взаимная согласованность учебных курсов (межпредметные связи в узком смысле этого слова). Она может проявляться в согласовании учебных программ по родственным дисциплинам (например, по социальной психологии и психологии общения) в отношении терминологии, в трактовке общих понятий, во времени их изучения и т. д. Результатом координации могут стать устранение дублирования содержания, обеспечение преемственности формирования понятий, общих для социально-психологических дисциплин, и др.

Гибкость и технологичность модульной учебной программы позволяет адаптировать содержание обучения в соответствии с запросами практики и спецификой аудитории, реальной образовательной ситуацией и учитывать учебный и профессиональный опыт студентов.

✓ *Междисциплинарные связи* — привлечение элементов содержания одной дисциплины при изучении другой (содержательно-информационная сторона межпредметных связей), применение единого подхода к формированию навыков и умений в обучении разным предметам (операционно-деятельностная сторона межпредметных связей). Они могут проявляться в использовании знаний по одной дисциплине (например, конфликтологии) в качестве опорных при изучении другой (например, психологии конфликтов в организации), при переносе знаний из одной предметной области в другую (например, конфликтологических знаний в психологию управления), в применении общих методов и форм обучения разным дисциплинам и т. д. Результатом реализации межпредметных связей может быть формирование у студентов знаний и умений интегративного характера, в итоге — приобретение ими конфликтологических компетенций.

✓ *Синтез* — объединение содержания разных дисциплин с целью обобщения материала. Это возможно внутри одной дисциплины или нескольких, являющихся родственными, и реализуется посредством выделения отдельных тем, носящих синтетический характер. Результатом осуществления синтеза может быть изменение учебного плана, а также замена нескольких учебных дисциплин одной.

✓ *Интеграция* (в узком значении) — создание нового знания. Она проявляется в разработ-

ке специальных интегрированных курсов, которые представляют собой не простое суммирование содержания разных дисциплин, а взаимное приспособление элементов, частей разных учебных предметов и их объединение в не существующий ранее монолит особого качества. Результатами

интеграции могут быть структурные изменения ряда родственных дисциплин и включение в учебный план новых интегрированных курсов либо преобразование существовавшего ранее самостоятельного курса (например, конфликтологии) в интегрированный.

Создание интегрированных курсов основывается на постепенном переходе к более высокому уровню интеграции либо представляет собой свернутый процесс, из которого этап синтеза может выпадать. Внутри интегративной системы связи между дисциплинами могут быть разных уровней, при этом она должна подчиняться единой цели и опираться на общую методологическую идею.

Так, созданная нами интегративная система конфликтологической подготовки будущего специалиста, включающая конфликтологию, психологию общения, психологию управления, организационное поведение, социально-психологическое обеспечение организации и некоторые другие дисциплины, подчиняется следующим целям: подготовить студентов к эффективной профессиональной деятельности в конфликтогенной организационной среде, сформировать у них конфликтологическую компетентность и способствовать становлению их конфликтологической культуры. Соответственно, общей идеей системы стала идея деятельностно-компетентностного и культурного развития студентов в процессе обучения в вузе.

Взаимоотношения между дисциплинами внутри этой системы строятся с помощью разных видов интеграции. Например, конфликтология и психология общения связаны как на уровне координации, так и на междисциплинарном уровне. Эти науки используют много общих понятий, но часто они не согласованы друг с другом, для их обозначения используется разная терминология. Важно выработать общую трактовку понятий, что позволит целостно воспринимать их, сформировать систему понятий и терминов, используемых в родственных областях знаний.

Междисциплинарные связи курсов «Психология управления» и «Конфликтология» носят двусторонний характер. Так, при изучении дисциплины «Психология управления» рассматриваются проблемы регулирования конфликтов и управления ими в трудовом коллективе. В курсе «Конфликтология» изучение трудовых конфликтов невозможно без знаний о трудовых отношениях, организационной структуре предприятия, об организации и специфике управленческой деятельности.

В курсах «Психология общения», «Психология управления», «Организационное поведение» осуществлялись междисциплинарные связи с конфликтологической областью знаний. В процессе построения интегративной системы конфликтологический методический материал привлекался нами в качестве учебного материала для анализа.

Ряд тем курса «Конфликтология» приобрел синтетический характер. В этом случае мы систематизировали материал всех дисциплин интегративной системы. Например, изучение темы «Профилактика конфликтов в трудовом коллективе» предполагает использование теоретической информации об основах эффективного межличностного общения, техник и средств управленческого общения; знание специфики трудового коллектива как социальной группы, причин возникновения, динамики и специфики конфликтов в организации; понимание влияния индивидуально-психологических особенностей членов трудового коллектива на частоту возникновения конфликтов в нем и т. д.

В систему подготовки будущих специалистов по управлению мы включили специально разработанный практикоориентированный интегративный курс «Социально-психологическое обеспечение организации», изучаемый выпускниками вуза, содержащий материал по психопрофилактике, психодиагностике, психокоррекции и психопросвещению в современной организации. В нем реализуется самый высокий

уровень интеграции (интенсивный синтез). В зависимости от особенностей содержания разделов данной дисциплины интегративные связи носят двусторонний, трехсторонний или многосторонний характер.

Мы провели научно-методический анализ курсов, а также выявили наиболее значимый теоретический материал, необходимый для освоения в новом формате. Важно было осуществить «практический заказ», приблизить учебный материал к практике реальной профессиональной деятельности будущего специалиста, суммировать полученные из разных областей знания и показать возможность их практического применения.

С нашей точки зрения, основной задачей повышения эффективности высшего профессионального образования сегодня становится разработка интеграционной системы знаний, способной обеспечить высокий уровень профессиональной культуры специалиста по управлению. Интеграция содержания образования создает то диалектическое единство, которое формирует целостное представление будущего специалиста о мире, культурную основу его личности. Ни одна учебная дисциплина, сколь бы значимой она ни была, не способна сформировать целостное профессиональное мировоззрение специалиста по управлению, обеспечить его всестороннее культурное развитие, а может лишь участвовать в этом процессе наряду со многими.

Культура является именно той универсальной категорией, благодаря которой возможен процесс интеграции всех переменных, влияющих на формирование поведения личности в тех или иных социальных условиях профессионального взаимодействия. В сегодняшних непростых условиях модернизации российского образования задача культурного и личностно-

С нашей точки зрения, основной задачей повышения эффективности высшего профессионального образования сегодня становится разработка интеграционной системы знаний, способной обеспечить высокий уровень профессиональной культуры специалиста по управлению.

го развития будущего профессионала-управленца, способного не только транслировать, но и создавать культурные нормы, крайне актуальна и перспективна. Именно интеграция содержания высшего профессионального образования является способом разрешения противоречия между объективно нарастающим объемом современных научных знаний и невозможностью их системного усвоения студентами в сегодняшних «классических» условиях построения учебного процесса в вузе,

при традиционных дифференцированном структурировании содержания учебных дисциплин и организации их преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей) / А. Дистервег. — М., 1995.
2. Каган, М. С. Педагогические проблемы воспроизведения российской интеллигенции / М. С. Каган // Образование и культура Северо-Запада России. — СПб., 2001.



СОДЕРЖАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н. К. ДМИТРИЕВА,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
технических факультетов ПетрГУ,
магистр ESL (английский как второй язык)
nataliadmitrie@yandex.ru

В статье обсуждается проблема формирования академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку. Академическая мобильность представлена как интегративное качество личности. Рассмотрены и обоснованы компоненты, составляющие категорию академической мобильности.

The article deals with the problem of academic mobility development of students in the process of foreign language teaching. Academic mobility is viewed as an integral dynamic character trait. Four components of the academic mobility are discussed.

Ключевые слова: академическая мобильность, системные реформы, компоненты, деятельность, мотивы, рефлексия, коммуникативная компетенция

Key words: academic mobility, systemic reforms, components, activity, motives, reflection, communicative competence

Динамичные процессы глобализации (конкуренции) и интернационализации (сотрудничества), оказывающие влияние на политическое, экономическое,

культурное и социальное развитие общества, привели к необходимости пересмотра и переоценки роли и вклада вузов в будущее человечества и, как следствие,

к системной реформе образования на всех уровнях: общеевропейском, национальном, институциональном.

Болонские реформы можно рассматривать как реакцию на мировые тенденции развития образования, как попытку создания конкурентоспособной и привлекательной системы образования. Демократизация российского общества, обусловленная, в частности, присоединением России в 2003 году к Болонскому процессу, предъявляет новые требования к выпускникам вузов, предполагающие наличие личностных и профессиональных качеств, способствующих адаптации к возрастающему многообразию изменяющихся условий в едином экономическом, политическом и образовательном пространстве.

Современное постиндустриальное общество нуждается в конкурентоспособных, активных, инициативных, творчески мыслящих, самостоятельных, испытывающих потребность в самообразовании и самосовершенствовании, академически мобильных личностях, владеющих одним или несколькими иностранными языками. Болонская декларация призывает поддерживать и повышать академическую мобильность, создавать условия для свободного перемещения студентов, преподавателей и исследователей. Академическая мобильность, с точки зрения Болонского процесса, — это свободное передвижение человеческого капитала по территории Европы, она является инструментом создания единого образовательного пространства [8]. Очевидно, что перемещение человеческого капитала по территории Европы с целью обмена интеллектуальным, социокультурным и административным опытом, создания совместных образовательных программ и исследовательских проектов невозможно осуществлять эффективно без владения иностранными языками.

Высшим учебным заведениям отводится ведущая роль в формировании личности, способной адаптироваться, преобразовывать окружающую среду и себя в соот-

ветствии с требованиями, предъявляемыми обществом компетентному специалисту. Данный социальный заказ предусматривает реформирование системы образования, разработку новых подходов к обеспечению и оценке качества высшего образования, переосмысление содержания образования, внедрение новых технологий обучения, направленных на формирование интегративных качеств личности, необходимых обществу, повышение требований к выпускникам вузов.

Одним из требований к личности современного компетентного специалиста является наличие такого интегративного качества, как академическая мобильность. Однако следует отметить, что проблема формирования академической мобильности студентов вузов еще недостаточно изучена: сущность понятия «академическая мобильность», проблемы определения ее составляющих, выявления возможностей иностранного языка и педагогических технологий в ее становлении разработаны не в полной мере.

Налицо ряд противоречий, обусловленных, с одной стороны, значимостью академической мобильности как необходимого современному специалисту качества для решения задач адаптации, самоидентификации, самореализации, самообразования и преобразования себя, а с другой стороны — недостаточной разработанностью педагогических условий формирования академически мобильной личности в процессе обучения иностранному языку; необходимостью формирования академической мобильности как интегративного качества личности и недостаточным пониманием его существа и структуры; готовностью преподавателей использовать педагогические технологии с целью формирования академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку и отсутствием у студентов необходимых

Социальный заказ предусматривает внедрение новых технологий обучения, направленных на формирование интегративных качеств личности, необходимых обществу, повышение требований к выпускникам вузов.

знаний, умений, навыков и личностных качеств, требуемых для эффективного взаимодействия в процессе обучения; интересом к изучению иностранного языка и недостаточным его использованием как средства формирования академической мобильности.

Цели данной статьи состоят в обосновании содержания понятия академической мобильности с учетом специфики преподавания иностранного языка, а также в выявлении особенностей иностранного языка как дисциплины, формирующей личностные качества, и как средства адаптации к новым культуре и условиям.

Академическая мобильность как социальное явление существует с момента возникновения первых европейских университетов. Странствующие студенты передвигались из одного высшего учебного заведения в другое в поисках знаний, недоступных в одних университетах и предлагаемых в других.

Новое понимание категория академической мобильности приобрела в связи с расширением академического пространства, стремлением европейского сообщества к созданию единого европейского образовательного и исследовательского пространства.

В международных документах и правительственные соглашениях в рамках Болонского процесса академическая мобильность рассматривается «как равные возможности доступа к поставщикам и потребителям образовательных услуг, равная поддерж-

ка в развитии знаний, равные условия оценки и признания курсов обучения, равные условия труда и занятости преподавателей и исследователей, а также выпускников вузов» [1, с. 30].

Отечественные исследователи академической мобильности (В. И. Байденко, Я. М. Ерусалимский, И. Б. Касевич, Г. И. Лу-

кичев, А. И. Субетто, В. Н. Честохвалов и др.) рассматривают эту категорию как инструмент интеграции российских вузов в международную среду, как процесс физического перемещения студентов, преподавателей и ученых в академическом пространстве.

Ряд исследователей (Н. С. Бринев, Е. В. Шевченко и др.) определяет эту категорию как обмен интеллектуальным потенциалом, создание совместных образовательных программ и участие в совместных исследовательских проектах, как разработку модулей и курсов с европейским содержанием, объединение академических ресурсов и культурных традиций с целью создания интегрированных учебных программ и совместных степеней на всех уровнях.

Термин «мобильность» (от лат. *mobilis*) означает способность к быстрому передвижению, реагированию, оперативному принятию решений, действию, то есть имеет дуальную природу. Перемещение в академическом пространстве требует сформированности определенных качеств личности, способствующих достижению целей, на которые направлено академическое устремление мобильного субъекта образования. Под академической мобильностью мы понимаем интегративное качество, представляющее собой динамическое состояние личности, характеризующее ее способность и готовность адаптироваться и изменяться в процессе образования.

Рассмотрение академической мобильности как интегративного качества личности подтверждается теорией личности К. К. Платонова. Он определяет ее как динамическую систему, развивающуюся во времени, состоящую из элементов и связей между ними при сохранении функции. Значение мобильной личности состоит в том, что она является составной движущей силой и мобильности общества, и мобильности системы образования.

В соответствии с теорией К. К. Платонова, личность можно рассматривать как единое целое, состоящее из разных ком-

понентов. В структуре академической мобильности студентов как субъектов процесса образования целесообразно выделить следующие компоненты: деятельностный, мотивационный, оценочно-рефлексивный и содержательный.

Деятельность — это форма связи субъекта с миром, способ существования человека в обществе. Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, это форма активности, или активного взаимодействия, в ходе которого человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира, удовлетворяя за счет этого свои потребности. Именно деятельность лежит в основе механизма формирования академической мобильности. Целенаправленная деятельность, имея активно преобразовательный характер, способствует включению человека в образовательное пространство, формированию субъект-субъектных отношений, освоению всеобщих способов деятельности, приобретению знаний, умений, навыков и развитию востребованных качеств. Необходимыми условиями успешной реализации деятельности и ее положительного влияния на личность являются активность и самостоятельность.

Побудительной силой деятельности человека выступает мотив, показывающий, ради чего осуществляется деятельность, какие при этом преследуются цели и сознательно планируются результаты. Человек, как существо социальное, в процессе образования испытывает потребности в общении (мотивация общения) и достижении успеха (мотивация успеха). Обе мотивации являются основными механизмами формирования академической мобильности как интегративного качества личности.

Потребность в общении — это мотив, направленный на снятие барьеров на пути персонализации индивида. Специфичность потребности в общении обусловлена тем, что ее удовлетворение требует участия других людей. В процессе общения между субъектами образования устанавливаются

связи и отношения, способствующие как познанию предмета, на который ориентирована деятельность, так и более глубокому осмыслинию целей и способов деятельности, направленных на достижение целей, более продуктивному взаимодействию с партнерами, познанию их и осознанию себя.

Взаимодействие на иностранном языке часто вызывает сложности у субъектов образовательного процесса по ряду причин: отсутствие языковой практики, низкий уровень навыков коммуникации на иностранном языке, уровень владения иностранным языком ниже порогового уровня, неуверенность в себе, замкнутость. Преодоление, коррекция и в дальнейшем устранение влияния этих факторов (посредством их элиминации и формирования необходимых качеств) осуществляются при наличии мотивации достижения (успеха).

Отечественный исследователь В. И. Степанский рассматривает мотивацию достижения как одну из разновидностей мотивации деятельности [7]. Мотивация достижения (успеха) играет ведущую роль в учебной деятельности, когда знания, умения, навыки, способы действия и качественные характеристики личности постоянно оцениваются. Оценивается стремление к познанию каждого студента, в какой мере субъекты образовательного процесса принимают и исполняют предписываемые им роли, соотносят их с поставленными целями и формируют в себе качества, необходимые для успешной учебной и профессиональной деятельности. Показателями развития мотивации достижения являются показатели внешней производительности деятельности и удовлетворенности. Однако даже высокие результаты, подкрепленные внутренней удовлетворенностью, недостаточны для того, чтобы

Человек, как существо социальное, в процессе образования испытывает потребности в общении (мотивация общения) и достижении успеха (мотивация успеха). Обе мотивации являются основными механизмами формирования академической мобильности как интегративного качества личности.

говорить об успешности. Признание результатов деятельности референтной группой выступает как еще одно условие, необходимое для укрепления внутренней удовлетворенности и подтверждения успеха как объективного результата.

Соответственно, оценочно-рефлексивный компонент академической мобильности является необходимым элементом интегративной структуры личности. Студенты должны научиться оценивать своих коллег и себя, видеть достоинства, слабости и недостатки собственной деятельности и ее результатов, размышлять о способах выбора действий, направленных на решение поставленных задач. Н. Е. Важеевская определяет размышление, самонаблюдение и самооценку как рефлексию [3, с. 23].

По мнению Е. П. Ильина, рефлексия выступает как основа и результат профессионального и личностного саморазвития. Потенциал саморазвития специалиста представляет собой синтез его устойчивой профессиональной мотивации, ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной и саморегуляторной деятельности в процессе обучения, переживания субъектом противоречия между реальным «я» и «я» в определенной профессиональной роли [4].

Рефлексию можно рассматривать как балансирующий механизм в структуре личности человека, позволяющий ей находиться в состоянии гибкого реагирования на изменчивость макро- и микросреды, что является признаком мобильности и способствует принятию адекватных решений в проблемно-конфликтных ситуациях. Рефлексия направлена на формирование интеллектуальной мобильности личности.

Одним из условий и инструментов создания единого европейского образовательного и исследовательского пространства является владение академически мобильной личностью одним или несколькими иностранными языками.

На изменчивость макро- и микросреды, что является признаком мобильности и способствует принятию адекватных решений в проблемно-конфликтных ситуациях. Рефлексия направлена на формирование интеллектуальной мобильности личности.

Одним из условий и инструментов создания единого европейского образова-

тельного и исследовательского пространства является владение академически мобильной личностью одним или несколькими иностранными языками. Благодаря усилиям Совета Европы сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков.

Документ Совета Европы под названием «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. Компетенции, понимаемые как требование или норма, представленные в виде знаний, умений и личностных качеств, в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему языком, чтобы использовать его в целях общения, самообразования и самосовершенствования; какие знания и умения ему следует освоить, чтобы успешно достичь целей.

Академически мобильная личность для осуществления различных видов мобильности (интернациональной, вертикальной, горизонтальной, виртуальной, междисциплинарной) должна владеть иностранным языком на уровне, позволяющем обучаться и развиваться в иноязычной среде. Н. Д. Гальскова отмечает, что знание иностранного языка — это дополнительный шанс сориентироваться в современном динамично развивающемся обществе [4].

Изучение иностранного языка является мощным фактором воздействия на личность. В процессе освоения иностранного языка обучающиеся знакомятся с новой культурой, ценностями, системой языка, новыми способами действия, изучают различные виды речевой и языковой деятельности для приобретения и передачи информации, выражения своих мыслей и понимания мыслей других, запечатленных

в письменных либо устных текстах. Происходит интериоризация знаний и приобретенного опыта — перевод внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план, что является основным каналом развития личности.

Целенаправленное развитие личности и ее подструктур осуществляется в ходе осознанной, мотивированной, активной деятельности. Процесс изучения иностранного языка и овладения им является одним из видов активной познавательной деятельности, в которую вовлечены изучающие иностранный язык. Освоение иностранного языка основано на принципе сознательности (по Л. С. Выготскому, «сверху вниз»), поскольку предусматривает осознание обучающимися способов формирования мысли с помощью средств изучаемого языка, то есть нового способа выражения мыслей на неродном языке. Как утверждает И. А. Зимняя, речь — это способ формирования и формулирования мысли [5].

На занятиях по иностранному языку студенты погружены в деятельность активного характера, поскольку их постоянно побуждают к дифференцированным действиям: найти соответствующие эквиваленты, синонимы и антонимы, перевести с одного языка на другой, задать вопросы, ответить на вопросы, пересказать, составить тематический глоссарий и т. д. Поддержать мотивацию к изучению иностранного языка и общению в процессе обучения иностранному языку возможно посредством включения в содержание обучения тем и вопросов, имеющих личностную значимость и представляющих сферу профессиональных интересов.

Основная цель иноязычного образования в рамках Болонских реформ состоит в том, чтобы обеспечить в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности (далее ИКК) дальнейшее становление конкурентоспособной, мобильной личности — личности «европейского измерения». По определению Е. В. Борзо-

вой, иноязычная коммуникативная компетентция предполагает способность и готовность субъекта взаимодействовать с другими субъектами в реальных ситуациях в процессе осуществления речевой и других видов деятельности (познавательной, игровой, профессиональной, исследовательской, творческой и т. д.) посредством языка, интегрируя все компоненты личного опыта и проявляя себя как личность [2]. Формирование ИКК требует постоянного и активного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; работы с текстами различных жанров; использования информационных технологий для сбора, хранения и передачи информации; осмыслиния, анализа, обобщения получаемой информации, ее представления и обсуждения.

Научить творческому и динамичному использованию языка можно только в ходе активного общения на языке. Поэтому способы обучения, имеющие целью формирование ИКК, должны быть представлены инновационными педагогическими технологиями, содействующими становлению и развитию человека не только знающего, но и умеющего действовать в меняющихся ситуациях и принимать решения, способного и готового к сотрудничеству, рефлексивно-оценочной деятельности, самореализации и саморазвитию. К таким технологиям относятся: технология проблемного обучения, технология «Портфолио», технология развития латерального мышления, технологии балльно-рейтинговой оценки результатов обучения, технология проектной деятельности и т. д.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в процессе обучения иностранному языку, обеспечивающем формирование ИКК, происходит становление таких личностных качеств, как гибкость, динамичность, мобильность, са-

Поддержать мотивацию к изучению иностранного языка и общению в процессе обучения иностранному языку возможно посредством включения в содержание обучения тем и вопросов, имеющих личностную значимость и представляющих сферу профессиональных интересов.

мостоятельность, сознательность, целеустремленность, независимость и ответственность. Данный комплекс личностных качеств способствует адаптации личности к новизне динамично меняющихся условий. Таким образом, обучение иностранному языку можно рассматривать как средство адаптации к новой культуре и инструмент формирования общественно значимых и востребованных качеств личности.

Все компоненты академической мобильности (деятельностный, мотивационный, оценочно-рефлексивный, содержательный), являясь составляющими интегративного качества личности, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Недостаточная сформированность одного из указанных компонентов повлечет за собой неустойчивость личностного новообразования академической мобильности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Болонский процесс : курс лекций / В. И. Байденко. — М. : Логос, 2004.
2. Борзова, Е. В. Иноязычное личностно ориентированное образование в старших классах средней школы / Е. В. Борзова. — Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2009.
3. Важеевская, Н. Е. Рефлексия как элемент содержания физического образования / Н. Е. Важеевская // Наука и школа. — 2000. — № 3.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ, 2003.
5. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М., 1991.
6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 1999.
7. Степанский, В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии. — 1981. — № 6.
8. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of July 1999, Bologna, Italy, June 19, 1999 // URL: <http://yogm.meb.gov.tr/TheBolognaDeclaration.doc>.



ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Л. В. ЛАЗАРЕВА,
старший преподаватель кафедры иностранных языков НИМБ,
соискатель НГПУ
lazareva_liudmila@mail.ru

В статье рассмотрены понятие коммуникативной компетентности, развивающие возможности иностранного языка; представлены фрагменты диалоговых занятий деловым английским языком, нацеленных на повышение уровня коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров — в условиях экономического вуза.

In the article communicative competence, a foreign language's developing capabilities are considered; some examples of interactive business English lessons aimed at improving of students-future managers' communicative competence's level in educational space of economic high school are presented.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, будущий менеджер, деловой иностранный язык, диалоговые занятия

Key words: *communicative competence, future manager, business foreign language, interactive lessons*

Основными направлениями образовательной политики России являются разработка государственного образовательного стандарта третьего поколения и реализация компетентностного подхода в обучении. Одна из значимых задач на современном этапе — подготовка управленческих кадров.

Необходимость подготовки квалифицированных менеджеров была признана государственной Концепцией модернизации образования, подчеркивающей важность соответствия профессионального образования и непрерывного развития профессиональных компетенций как реальным потребностям экономики и общества в целом, так и запросам корпоративных и индивидуальных клиентов [9]. Основополагающими понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность. Компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности, связанной с ними. Компетентность определяется как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [11]. Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеауди-

торной работой с целью профессионального развития обучающихся [10, с. 22].

Совокупность ключевых (общекультурных и профессиональных) компетенций будущих менеджеров представлена в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Менеджмент» [10].

К профессиональным компетенциям менеджера относятся владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций, способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций, способность к самооценке, умение делать правильные выводы и непрерывно повышать квалификацию [10, с. 7—11]. Характеристики ключевых компетенций будущего менеджера позволяют сделать вывод о том, что важным компонентом профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность.

Возросшие требования к результатам освоения основных образовательных программ, потребность работодателей в конкурентоспособных специалистах, отсутствие научных исследований по проблеме подготовки компетентных менеджеров определяют необходимость изучения проблемы развития коммуникативной компетентности в условиях вузовского обучения.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем коммуникативную компетентность менеджера как неотъемлемое про-

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью профессионального развития обучающихся.

фессиональное психологическое свойство специалиста, состоящее из мотивационно-личностного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого компонентов, высокий уровень которых позволяет осуществлять эффективные коммуникации и решать ситуативные проблемы в сфере делового межличностного общения и взаимодействия (А. А. Бодалев, Г. Х. Бакирова, С. Л. Братченко, И. А. Зимняя и др.).

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения уровня развития коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров на базе Нижегородского института менеджмента и бизнеса по следующим критериям: направленность на взаимодействие и задачу, мотивация к достижению успеха, присутствие эмпатийных тенденций, рефлексивность, реактивная и личностная тревожность, самооценка в общении, общительность и наличие содержательного аспекта высказываний.

Мы использовали диагностический инструментарий, позволяющий надежно измерить уровни развития компонентов коммуникативной компетентности, выразить качественно-количественные показатели, получить достоверные данные контрольного среза в формирующей части исследования (то есть возможность повторного использования):

Коммуникативная компетентность менеджера представляет собой неотъемлемое профессиональное психологическое свойство специалиста, состоящее из мотивационно-личностного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого компонентов.

✓ для изучения мотивационно-личностного компонента — ориентированную анкету Смекала — Кучеры (направленность на себя, на взаимодействие, на задачу), опросник А. А. Реана (мотивация успеха и боязнь неудачи);

✓ для изучения эмоционального компонента — методику исследования эмпатийных тенденций И. М. Юсупова, тест на определение уровня ситуативной и личностной тревожности Спилбергера — Ханина;

✓ для изучения рефлексивного компонента — экспресс-диагностику уровня са-

мооценки Н. П. Фетискина, с целью определения уровня рефлексивности — методику А. В. Морозова;

✓ для изучения поведенческого компонента — тест оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского.

Выборку составили 110 студентов II курса очного отделения, обучающихся по направлению «Менеджмент» в Нижегородском институте менеджмента и бизнеса.

Анализ результатов выявил преобладание среднего уровня развития коммуникативной компетентности (83 % студентов). Доминирует определенный вид направленности: на взаимные действия либо на задачу; присутствует мотивация к достижению успеха. В межличностных отношениях студенты склонны судить о других по их поступкам, а не доверять своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараются понять больше, чем выражено словами, но при излишней эмоциональности собеседника теряют терпение. Предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверены, что она будет принята. Контролируют чувства и эмоции, что мешает полноценному восприятию окружающих. Студенты низко тревожны, что проявляется в пассивности и отсутствии чувства ответственности. Способны ситуативно оказывать влияние на своего партнера (низкий уровень рефлексивности). Им свойственны адекватная самооценка, стремление к самореализации в общении. Инициируют общение, не имея способности его поддерживать, поддерживающий аспект в процессе коммуникации отсутствует.

Подготовка специалистов в рамках новой парадигмы высшего профессионального образования и полученные исходные данные обусловливают необходимость разработки и реализации развивающей программы (системы занятий иностранным языком), нацеленной на достижение будущими менеджерами высокого уровня коммуникативной компетентности.

Система развивающих занятий деловым английским языком ориентирована на решение следующих задач:

✓ повышение уверенности в своих способностях и личностном потенциале, усиление направленности на собеседника и задачу, формирование мотивации к успеху;

✓ формирование умения принять личность партнера по коммуникации, способности к эмпатии в процессе делового общения, ответственности, умеренной степени реактивной тревожности в различных ситуациях общения;

✓ развитие рефлексивности, адекватной самооценки личной значимости в процессе делового общения, осознание собственной позиции, способности оказывать влияние на партнера;

✓ развитие активной включенности в общение, способности инициировать и поддерживать его, а также направленности на содержательный аспект общения.

Эти задачи отражают содержательные характеристики компонентов коммуникативной компетентности, требующие развития в процессе обучения иностранному языку.

Обучение иноязычному общению представляет собой модель процесса реальной коммуникации с основными параметрами: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств [7]. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование в условиях реального общения. На занятиях по иностранному языку студент взаимодействует с преподавателем и однокурсниками, что формирует у него умение изучать и оценивать качества других людей и коллектива в целом, способствует приобретению социального опыта общения.

Развитию мотивационно-личностного, рефлексивного, эмоционального и поведенческого компонентов структуры коммуникативной компетентности будущего менеджера способствуют определенные

«директивы» поведения в иноязычном диалоге, предусматривающие:

✓ активное диалогическое отношение к собеседнику как активному и равноправному участнику;

✓ безусловное принятие партнера и признание неповторимости и уникальности его личности;

✓ отсутствие оценки партнера;

✓ ориентированность общения на собеседника;

✓ взаимную доброжелательность и доверительность в отношениях партнеров;

✓ эмоциональную и личностную открытость участников диалога;

✓ взаимную искренность партнеров в выражении мыслей и чувств;

✓ свободу от стереотипов и непредвзятое отношение друг к другу, направленность на актуальное «здесь и сейчас» [6, с. 15].

Мы предположили, что система интерактивных занятий деловым английским языком на II курсе очного отделения в отличие от традиционной методики создает благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров. Впервые термин «интерактивное обучение» появился в работах Б. Ц. Бадмаева, Е. В. Коротаева, М. В. Кларина, Е. Л. Руднева. Интерактивным называется обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий [1, с. 74].

Подобные занятия помогают человеку научиться управлять своим поведением за счет осознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия проявляют их симпатию или антипатию. Развиваются такие личные качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию окружающих, их установкам и стремлениям; способности почувствовать состояние другого человека.

Обучение иноязычному общению представляет собой модель процесса реальной коммуникации с основными параметрами: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств.

ка, поставить себя на его место, взглянуть на вещи с точки зрения партнера. Это помогает выработать умение оптимально мотивировать и стимулировать человека к деятельности [8].

В экспериментальной программе курса делового английского языка в условиях экономического вуза широкое применение нашли следующие формы проведения занятий, позволяющие студентам оказаться в ситуациях делового межличностного общения и взаимодействия: диалоги (самостоятельное написание, с недостающими фразами), разыгрывание различных ситуаций, ролевые и деловые игры, дискуссии.

Системность занятий мы определили с учетом последовательности усвоения основных дидактических единиц (учебной информации), возрастания сложности решения дифференцированных коммуникативных задач. Подобная система занятий английским языком (переход от монологических высказываний к диалогическим, от самостоятельного выполнения заданий к групповым и коллективным) позволяет постепенно повысить степень самостоятельности испытуемых студентов. Специфика организованных нами занятий заключается в следующем: каждое из них

является не только некой ступенью к успешному усвоению лексико-грамматического строя языка, но и переходом на более высокий уровень коммуникативной компетентности. Использование отдельной формы проведения

В основе диалога лежат эмпатийные отношения, сотрудничество, которое представляет собой наиболее адекватный способ проявления и развития личности в общении; обеспечивает субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

занятий этой системы не может обеспечить развитие исследуемого психологического свойства в целом. Каждое занятие направлено на развитие всех компонентов коммуникативной компетентности, а каждый этап занятия (развивающей работы) способствует повышению уровня отдельных содержательных характеристик какого-либо компонента.

Приведем алгоритм организации диалоговых занятий английским языком (речевой деятельности), нацеленных на повышение уровня коммуникативной компетентности, на примере изучения темы «Контракт» («The Contract»).

На первом этапе разыгрываем диалог «Заключение контракта: количество товара, упаковка, доставка, оплата» («The Terms of a Contract»). В диалогическом взаимодействии развивается направленность на собеседника и задачу. В основе диалога лежат эмпатийные отношения, сотрудничество, которое представляет собой наиболее адекватный способ проявления и развития личности в общении; обеспечивает субъективно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности [2].

На втором этапе проводим ролевую игру «Представитель фирмы и недовольный срывом поставки товара заказчик» (ситуация — конфликт, отрабатываются навыки составления письма-рекламации). Обязательным элементом игры является разрешение проблемной ситуации. Это повышает мотивированность высказываний, делает их более аргументированными и эмоциональными. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность межличностного общения, развивает умение отвечать аргументированно, убеждать собеседника. Выступая в непривычной для себя роли, «маске», студент раскрепощается, снижается его ситуативная тревожность, появляется осознание собственной значимости в общении. Посредством организации совместной работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. Совместная деятельность организуется так, чтобы учащиеся понимали: от каждого из них зависит успешность общего дела. Учитываются интересы, чувства, эмоции,

переживания всех участников взаимодействия.

Третий этап экспериментального учебного процесса представляет собой дискуссию «Заказчик всегда прав» («The Customer is always right»). Дискуссия стимулирует инициативность студентов, развитие коммуникативных способностей за счет обмена информацией, существования различных, вплоть до взаимоисключающих, точек зрения; дает возможность критиковать и даже отвергать любое мнение; предполагает поиск группового соглашения в виде общего мнения или решения [5]. Организация учебного процесса на основе дискуссии нацелена на развитие коллективистической направленности, мотивации к достижению успеха при решении общей задачи, способности влиять на партнера, адекватной самооценки, рефлексии и эмоционального опыта общения. Организация межличностных отношений в группе при обучении диалоговому общению на иностранном языке в форме дискуссии

приобретает исключительно важное значение. Студент учится осуществлять самостоятельную деятельность общения на иностранном языке, думая о том, что сказать, а не о том, как сказать, то есть участвует в деятельности, целями которой являются установление контакта, взаимопонимания и взаимодействия с другими членами группы, воздействие на их знания, умения, эмоциональное состояние [4].

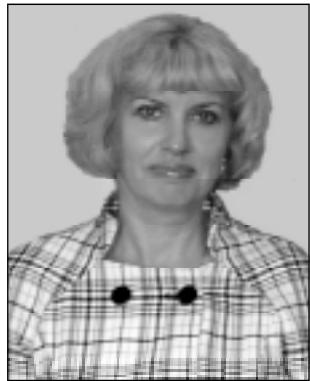
Результаты контрольного среза, выполненного в конце учебного года, свидетельствуют о положительных сдвигах, а также высоком уровне развития коммуникативной компетентности в экспериментальных группах. Таким образом, создание условий при изучении отдельной темы в соответствии с учебной программой по деловому английскому языку для будущих менеджеров позволяет осуществить квазипрофессиональное взаимодействие и общение, тем самым оптимизируя развитие коммуникативной компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 2004.
2. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : монография / Н. А. Банько. — Волгоград : ВолгГТУ, 2004.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. — М., 2009.
5. Кларин, М. В. Обучение как дискуссия. Модели учебной дискуссии / М. В. Кларин // Школьные технологии. — 2004. — № 6.
6. Павлов, М. Е. Психологические механизмы взаимодействия интеллектуальных и коммуникативных способностей студентов в обучении иностранным языкам : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Е. Павлов. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2009.
7. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. — СПб. : Златоуст, 2007.
8. Петровская, Л. А. Общение — компетентность — тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Смысл, 2007.
9. Российская Федерация. Документы. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 — «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»): Приказ Минобраз. и науки РФ № 544 от 20 мая 2010.
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.



Психолого-педагогическая поддержка в вузе



ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК СУБЪЕКТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. Л. ШАБАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии НГПУ
shabanovatl@yandex.ru

В статье дана характеристика инновационной образовательной деятельности в контексте требований к эмоциональной сфере личности преподавателей. Описаны результаты исследования количественных и содержательных характеристик эмоциональной устойчивости педагогов, определяющих готовность к профессиональной деятельности в новых условиях. Обозначены направления практики психологического сопровождения преподавателей вузов по формированию эмоциональной устойчивости.

This article presents characteristics of innovative educational activity in the context of the requirements for individual teachers emotional sphere, describes the results of a study of quantitative and content characteristics of emotional stability of teachers that lead to commitment to the profession in the new environment. Designated areas of practice support university teachers to build emotional stability.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, эмоциональная устойчивость, практика психологического сопровождения эмоционального саморазвития преподавателей вуза

Key words: innovative educational activity, emotional stability, the practice of psychological support of university teachers emotional self-development

Перед современным отечественным высшим образованием стоит главная цель — содержательное и организационное обновление. Поэтому каждый вуз осуществляет поиск путей и механизмов повышения эффективности и улучше-

ния качества образования и воспитания студентов. В связи с этим одним из стратегических направлений в образовании является осуществление педагогами инновационной деятельности. Однако в ее реализации у преподавателей сложилось оп-

ределенное противоречие между пониманием необходимости и неизбежности изменений и их внутренним принятием, готовностью к этим процессам. По нашим наблюдениям, в преподавательской среде сегодня распространено настроение тревожного ожидания. Нередко звучат критические и скептические высказывания о модернизации, за которыми порой скрываются страхи и опасения в связи с упразднением предсказуемой традиционной системы образования и утратой прежней позиции преподавателя как вершителя образовательного процесса; необходимостью признания факта, что современные студенты успешнее ориентируются в современном мире, знают много такого, что педагогам и неведомо; с сомнениями в собственном соответствии целям и задачам нового времени, меняющимся с калейдоскопической быстротой. Для того чтобы преподаватель осуществлял инновационную деятельность, ему недостаточно обладать некоторым набором компетенций. Нужны приверженность особым ценностям, специфическая мотивация, определенные личностные качества, обеспечивающие постоянную психологическую готовность к изменениям.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслиении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики [7].

В связи с тем что инновационная деятельность представляет собой особую сложную форму педагогической деятельности, многие современные исследователи анализируют проблему готовности к ней ее субъектов. На сегодняшний день этот вопрос еще не нашел полного понимания и однозначного разрешения. Анализ имеющихся работ и данные наших исследований позволили нам сформулировать

некоторые важные психологические аспекты этой дискутируемой в педагогике проблемы.

Во-первых, инновационная деятельность возможна, когда ее субъект имеет соответствующую инновационную мотивацию, которая представляет собой устойчивое преобладание желания позитивных изме-

нений в социальной и предметной среде над желанием сохранения стабильности. Психологическая готовность жить в «эпоху перемен» предполагает ясное понимание значительного числа издержек этого процесса. Издержки касаются обычно удовлетворения практических всех базовых потребностей человека: гомеостатических (увеличение физических и умственных нагрузок, повышение психофизического напряжения); в безопасности (страх перемен, беспокойство о сохранности рабочего места, профессионального статуса); в принятии и общении (обусловленное принятием руководством и профессиональным окружением в зависимости от показателей рейтинга, профессиональной эффективности); в самоуважении (сомнение в своей компетентности и успешности) [2, с. 25].

Во-вторых, инновационную деятельность может осуществлять педагог, у которого ценности движения вперед и личностного роста преобладают над ценностями безопасности и защищенности. Поскольку она связана с экспериментированием и риском, и полная гарантия ее благополучного результата практически отсутствует, нужно быть готовым к преодолению возможных трудностей и творческих неудач. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Преподавателю — как субъекту такой деятельности — необходимо быть более самостоятельным

ятельный и творчески смелым, поскольку приходится одновременно выполнять несколько функций: автора, разработчика, исследователя, пользователя, пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. По мнению экзистенциальных философов и психологов (С. Кьеркегор, Р. Мэй), чем более креативна и продуктивна личность, тем с большим количеством тревожных ситуаций она в жизни сталкивается. Активность, риск всегда сопряжены с переживанием страха и тревоги. Движение вперед «сквозь них» обеспечивает личностный рост и профессиональную самореализацию человека. Как писал С. Кьеркегор, человек в жизни всегда стоит перед выбором: «рисковать — значит тревожиться, но не рисковать — значит потерять себя» [6].

В-третьих, инновационную деятельность может осуществлять педагог, являющийся личностью гуманной, творческой, внутренне зрелой. Сегодня высшее образование реализует личностно ориентированный подход, состоящий в разработке индивидуальной программы развития личности каждого студента с учетом требований современной жизни. Поэтому обучение должно быть направлено на формирование у студентов

свободного и творческого мышления, способности к самоопределению в нестабильной и незапограммированной общественной ситуации, мобильному реагированию на различные изменения социальных условий. Соответствен-

но, аналогичными качествами должен обладать и преподаватель, поскольку, как известно, личность воспитывается личностью. Для реализации задачи профессионального развития студентов необходимо, прежде всего, изменение условий обучения — широкое использование активных образовательных технологий и установление новых отношений образовательного партнерства между преподавателями и сту-

дентами. Поэтому особенно востребованными формами обучения в современных условиях являются диалоговые инновации: консультации, дискуссии, содержательные диалоги, интерактивные технологии, — стимулирующие размышление, понимание личностных «смыслов» другого, самостоятельное «достраивание» знания и в конечном итоге развивающие субъектную позицию как студентов, так и самих педагогов. Для установления в ходе обучения партнерских отношений со студентами преподавателям необходимы уверенность в себе, сильная Я-концепция, способность открыто общаться, устанавливать эмоциональный контакт со студенческой аудиторией.

В-четвертых, инновационная образовательная деятельность предполагает наличие у педагога высокой эмоциональной культуры, состоящей в принятии ценности эмоций, знании закономерностей эмоциональной жизни и способности оптимально насыщать эмоциями педагогический процесс. О ведущей роли эмоций в обучении неоднократно писали многие ученые. Например, великий Леонардо да Винчи отмечал: «Все наши познания берут начало в чувствах» [3, с. 648]. О доминирующей ценности эмоций в обучении и воспитании говорил и ведущий российский психолог Л. С. Выготский: «Момент взволнованности, небезразличия должен необходимо служить отправной точкой всякой воспитательной работы <...> только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [1, с. 142]. Установление преподавателем эмоционально позитивных отношений уважения, доверия, интереса обеспечивает ответную готовность студентов участвовать в разговоре, уверенность в себе, познавательную сосредоточенность. Организовать личностно значимое, эмоционально насыщенное обучение может только позитивно настроенный, увлеченный, эмоционально зрелый педагог, способный быть не столько транслятором знаний, сколько консультантом-

фасилитатором, творчески направляющим самостоятельную учебную деятельность студентов.

Предъявляемые современной инновационной образовательной средой достаточно высокие требования к различным качествам педагога: ценностно-мотивационным, когнитивным, технологическим, рефлексивным и многим другим, которые остались за пределами нашего рассмотрения в рамках статьи, — в конечном итоге могут быть обусловлены одним важным интегральным качеством личности — эмоциональной устойчивостью. В психологии давно установлен факт определяющего влияния эмоций на все структуры личности, в связи с тем что эмоциональные переживания формируют доминирующие отношения человека к окружающему миру и самому себе.

Эмоциональная устойчивость как специальный предмет экспериментального исследования начала разрабатываться в психологии с середины XX века. Отдельные ее аспекты изучались в рамках разных психологических теорий. Чаще всего эмоциональная устойчивость описывается в концепциях личности, находящейся в экстремальных ситуациях (стресса, психической напряженности, паники, риска, изоляции и т. д.) (Л. М. Аболин, Л. И. Анцыферова, Ф. Б. Березин, В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, А. В. Махнач, Л. В. Куликов, С. Кобаса, Г. Селье и др.) и в сложных видах деятельности (М. И. Бобиева, Ф. Д. Горбов, Б. Ф. Ломов, В. Л. Марищук, К. К. Платонов, В. А. Плахтиенко и др.).

Анализ различных теоретических подходов к описанию эмоциональной устойчивости позволил нам сформулировать ее общее определение как интегрального свойства личности, которое обеспечивает успешность (результативность, сохранность, стабильность) поведения и деятельности в эмоциогенной обстановке. Эмоциональная устойчивость представляет собой гармоничное сочетание постоянства эмоциональной сферы личности и ее изменчивости. Постоянство обеспечивает надежное

и последовательное поведение: терпение и целеустремленность при осуществлении замыслов, выдержку даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, уравновешенность в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей. Изменчивость предполагает гибкость эмоциональных состояний, готовность отказаться от неэффективных способов эмоционального реагирования и выработать новые пути разрешения трудных ситуаций. Способности педагога сохранять душевное равновесие в условиях неопределенности и неизвестности, восстанавливать гармонию внутреннего мира при столкновении с трудностями, оптимально насыщать эмоциями педагогический процесс являются важнейшей составляющей инновационного развития.

Под эмоциональной устойчивостью мы понимаем интегральное свойство личности, которое обеспечивает успешность (результативность, сохранность, стабильность) поведения и деятельности в эмоциогенной обстановке.

Мы провели собственное исследование характеристик эмоциональной устойчивости преподавателей с целью выявления готовности к новым условиям деятельности и прогнозирования развития. В нем принимали участие преподаватели Нижегородского государственного педагогического университета, Нижегородского филиала Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, Нижегородской государственной медицинской академии, а также Пермской государственной медицинской академии. Общий объем выборки составил 250 человек, из них 155 женщин и 95 мужчин.

В соответствии с основными функциями эмоций мы изучали следующие механизмы эмоциональной устойчивости преподавателей: эмоциональное прогнозирование исхода жизненных ситуаций через показатели тревожности; эмоциональное оценивание событий через доминирующие эмоциональные переживания и эмоциональное регулирование возникших негативных переживаний.

Эмоциональная устойчивость определяется системой эмоционального прогнозирования личностью различных обстоятельств. Индикатором качества работы этой системы является ситуативная и личностная тревожность, представляющая собой своеобразную установку на восприятие любой жизненной ситуации как угрожающей. Нами измерялись показатели ситуативной и личностной тревожности с помощью шкалы Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина). Ниже мы приводим полученные нами результаты исследования (таблица 1).

Таблица 1

Результаты измерения показателей ситуативной и личностной тревожности преподавателей вузов ($n = 250$)

Уровень тревожности	Количество преподавателей, %	
	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Высокий	30,25	39
Умеренный	61,55	53,1
Низкий	8,2	7,9

Наши данные свидетельствуют о том, что лишь половина преподавателей, характеризующихся умеренной ситуативной и личностной тревожностью, способны адекватно воспринимать происходящие в вузах перемены и активно участвовать в инновационном процессе. Остальные обладают высокой тревожностью и низкой эмоциональной устойчивостью, соответственно, оценивают происходящие преобразования как сильный профессиональный стресс, прогнозируют их негативные последствия, открыто демонстрируя тревожные настроения. Около 8 % преподавателей также испытывают сильную тревогу, но не проявляют ее открыто, используя защитные средства: игнорирование, иронию, безразличие.

Существуют различия в проявлениях тревожности преподавателями разного пола и с различным педагогическим стажем. Результаты сравнительного анализа приведены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Показатели тревожности преподавателей в зависимости от пола и педагогического стажа

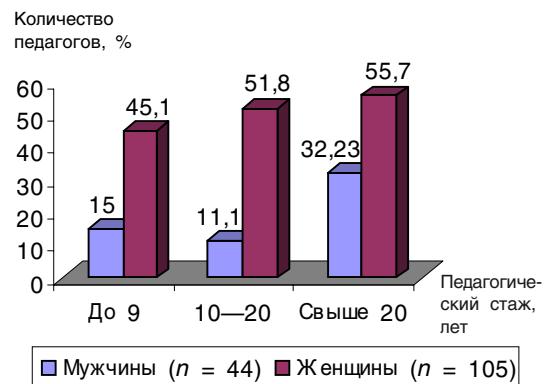


Диаграмма показывает, что с возрастом и увеличением педагогического стажа наблюдается положительная динамика тревожности и эмоциональной неустойчивости. При этом преподаватели-женщины значительно чаще, чем их коллеги-мужчины, открыто демонстрируют тревожные реакции. Неадекватно низкие показатели тревожности («чрезмерное спокойствие») у преподавателей-мужчин, особенно молодых, являются свидетельством стремления скрыть за «фасадом внешнего благополучия» свои переживания. Неосознаваемая тревожность вызывает у педагогов недоверие и сверхкритичность к любым новым идеям и требованиям, повышенный контроль за окружающими, обращение к авторитарному стилю преподавания как способу самозащиты и, следовательно, неготовность к применению интерактивных и развивающих образовательных технологий, основанных на открытом диалоге и личностно ориентированном обучении студентов.

Однако сам по себе факт наличия тревоги еще не характеризует личность как неэффективную.

Важно то, как человек взаимодействует со своими страхами и тревогами. Осознает их и продолжает двигаться вперед вопреки им или избегает ситуаций, провоци-

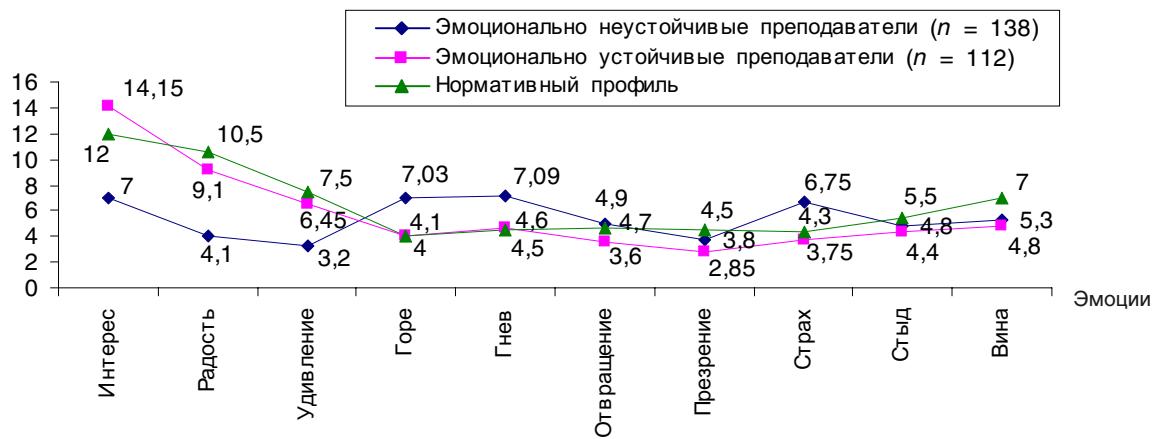
рующих страх, ограничивая тем самым свою активность, не реализует свои возможности, опустошая себя. Нам важно было выяснить: умеют ли преподаватели справляться со своими страхами и тревогами, — что и стало задачей нашего дальнейшего исследования.

Мы изучали систему эмоциональных оценок преподавателей. Измерялась интенсивность эмоций разной модальности, выявлялись их взаимосвязь и содержа-

тельные проявления, составляющие ресурсы эмоциональной устойчивости. Использовалась шкала дифференциальных эмоций К. Изарда (в адаптации А. Б. Леоновой и М. С. Капицы, 2003) [5]. На основе вычисленных средних значений в выборках педагогов с высокой и низкой эмоциональной устойчивостью были построены профили эмоций (диаграмма 2). Анализ результатов проводился в сопоставлении с нормативными показателями методики.

Диаграмма 2

Профили дифференциальных эмоций эмоционально устойчивых и неустойчивых преподавателей



Результаты свидетельствуют, что все преподаватели независимо от показателей эмоциональной устойчивости в настоящий момент испытывают дефицит эмоций радости и удивления, являющихся базовыми доминирующими мотивационными состояниями счастливого и творческого человека. Переживание радости необходимо педагогам для осуществления инновационной деятельности, так как способствует проявлению открытости и рецептивности восприятия, интуиции и творческих способностей. Очевидно, препятствием к переживанию радости является сосредоточенность педагогов не на процессе решения новых профессиональных задач, а на сопутствующих им трудностях и неудачах, возможной собственной некомпетент-

ности и неуверенности в высоких результатах в будущем. По мнению известного американского психолога К. Изарда, для сохранения эмоциональной устойчивости необходимо изменить ценностно-смысловое отношение к жизни: жить не только ради успехов и достижений, а «наделять эмоцией радости весь процесс жизни; просто наслаждаться тем, что живешь» [4, с. 225].

Основное значение другой изучаемой нами положительной эмоции — удивления — в способности управлять волей человека к познанию. Способность изумляться, находить новое и необычное в повседневных обстоятельствах поддерживает жизненную энергию человека. Выявленные нами низкие показатели удивле-

ния, особенно у эмоционально неустойчивых педагогов, свидетельствуют о невысокой познавательной активности и неготовности преподавателей переучиваться в новых условиях.

Однако, по нашим данным, у эмоционально устойчивых преподавателей душевное равновесие в настоящее время поддерживается за счет эмоции интереса, показатели которой значимо превышают результаты эмоционально неблагополучных коллег. Эмоционально стабильные педагоги проявляют повышенное внимание к новым образовательным идеям и технологиям. Им небезразлично будущее высшей школы. Интерес — базовое доминирующее мотивационное состояние в профессиональной деятельности педагога, проявляющееся в увлеченности, стремлении к освоению новых действий, творческому поиску. Переживание интереса также способствует регуляции поведения в критических ситуациях. Интерес выполняет ведущую функцию эмоционального самоконтроля, поскольку может быть ориентиром для конструктивной переработки тревоги и страха в неожиданно изменившихся или необычных обстоятельствах, способствуя эффективному их разрешению.

Анализ проблемных переживаний педагогов показал, что интенсивность эмо-

ций горя, гнева и страха у эмоционально неустойчивых преподавателей значительно выше, чем у их уравновешенных коллег, и существенно превышает критические значения. Мы выявили, что эмоционально неустойчивые педагоги сильно и длительно переживают эмоции печали и горя, содержанием которых является субъективное ощущение потери ценного, утраты радости, любви, безопасности, благополучия, сопутствующее нарушению привычных условий деятельности в связи с введением новых организационных требований. Им свойственно также проявление раздражительности и негодования в ситуациях реальных и прогнозируемых профессиональных трудностей и неудач.

Эмоциональная устойчивость характеризуется не только доминированием у педагогов положительных эмоций, но и способностью к адекватной переработке травмирующих переживаний. Для нас представляло интерес выявить, какие способы эмоционального контроля чаще всего используют преподаватели и насколько они отражают эффективность системы эмоциональной устойчивости в условиях образовательных перемен. Использовалась методика незаконченных предложений Л. В. Тарабакиной [8]. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Способы самоконтроля преподавателями отрицательных эмоций в критических ситуациях

№ п/п	Способы самоконтроля эмоций	Частота ответов (% от общего количества)
1	Эмоциональное реагирование, способствующее взаимопониманию: инициатива диалога, призыв к обсуждению, прояснению ситуации	2
2	Коррекция своих эмоциональных отношений и их творческое преобразование: юмор, эмпатия, рефлексия, новый взгляд на ситуацию	5,5
3	Активные оборонительные формы реагирования: открытая агрессия, критика, ирония, сарказм	44
4	Пассивные приспособительные формы реагирования: обида, разочарование, обесценивание, игнорирование, переключение внимания, эмоциональное отчуждение, уход	46
5	Эмоциональная невосприимчивость критических ситуаций	2,5

Анализ ответов преподавателей показал, что в основном им свойственны не конструктивные способы регулирования отрицательных эмоций. Чаще всего они представляют собой либо активные оборонительные действия, либо пассивно-приспособительные реакции вытеснения и отрицания переживаний. Крайне редко преподаватели используют конструктивные способы эмоциональной саморегуляции, цивилизованно и открыто выражая свои эмоции в диалоге или преобразовывая отрицательные эмоции в положительные посредством юмора, эмпатии, рефлексии.

Педагоги отмечают, что часто испытывают отрицательные эмоции по поводу ухудшения ситуации в образовании: негативного отношения студентов к учебе и к преподавателям (безразличия, инертности, неорганизованности); низкого качества обучения (чрезмерной стандартизации, однообразия, строгой регламентации учебного процесса); неэффективных действий руководства вуза (консерватизма и бездействия руководителей); плохих организационных условий (большой нагрузки, неудобно составленного расписания, обилия бумажной работы); нарушения взаимоотношений с коллегами (зависти, на зойливости, бес tactности окружающих). При этом половина преподавателей отмечает, что они не позволяют себе открыто выражать отрицательные эмоции, стыдятся их. Другие переносят ответственность за свои переживания на ближайшее окружение, оправдывают свои эмоциональные срывы тем, что их вынуждает сама ситуация, когда «окружающие поступают непорядочно», «выводят из терпения», «проявляют неуважение», «отвлекают от важного дела», «пытаются нажать, заставить изменить мнение» и др. Причиной неэффективности эмоциональной регуляции является неготовность педагогов принимать в себе негативные переживания. Преподавателям необходимо изменить ценностное отношение к эмоциям, в том числе и к отрицательным. Такие эмоции, как гнев или раздражение, не могут быть безоговорочно

отнесены к категории «плохих» эмоций. Когда педагог встречается с чьим-то противлением или с трудностями, он может осознать, что чувствует себя раздраженным, огорченным и даже злым. Человек имеет право на осознанный гнев, так как он его чувствует.

Принятие гнева предполагает принятие ответственности за свой гнев. Если преподаватель не может справиться с этой задачей, неосознаваемые отрицательные эмоции приобретают огромную силу и угрожают душевному самочувствию, бессознательно проявляясь в эмоционально разрушительных словах и поступках, адресованных студентам, коллегам, близким людям. Гнев и раздражение в этих ситуациях становятся неоправданными, выполняя негативные функции, имеют отрицательные последствия как для здоровья педагогов, так и для продолжения ими межличностного взаимодействия.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о кризисных явлениях в эмоциональной сфере педагогов: эмоциональной неустойчивости, тревожности, дефиците позитивных переживаний. Этот факт позволяет прогнозировать возможные субъективные трудности у преподавателей при переходе к новым формам и отношениям в образовательной деятельности. Эмоционально неустойчивый педагог в изменяющихся профессиональных условиях будет ожидать только проблемы и неудачи и транслировать свои негативные переживания студентам. Неосознаваемое пессимистическое восприятие действительности оказывает влияние на возникновение уровня неудовлетворенности профессией и снижение качества педагогической деятельности. Эмоционально устойчивый преподаватель характеризуется позитивным настроем на преобразования. В этом случае инновации порождают не страх, а интерес; желание ап-

Педагоги отмечают, что часто испытывают отрицательные эмоции по поводу ухудшения ситуации в образовании: негативного отношения студентов к учебе и к преподавателям, низкого качества обучения, неэффективных действий руководства вуза, плохих организационных условий, нарушения взаимоотношений с коллегами.

робировать новые способы деятельности. Он готов к активным преобразованиям профессиональной действительности и самого себя. Поэтому формирование способности к зрелой эмоциональной регуляции у педагогов сегодня является приоритетным направлением психологического сопровождения образовательного процесса в высшей школе.

В программе осуществляемого нами на протяжении последних лет обучающего цикла по педагогике и психологии высшей школы для преподавателей вузов один из модулей специально посвящен проблеме эмоций и возможностей управления ими. Модуль включает в себя аксиологический, теоретический и практический компоненты. Обсуждая с преподавателями значение эмоциональных переживаний в жизни человека, используя данные философских, медицинских, физиологических и психологических исследований, мы пытаемся изменить у них ценностное отношение к эмоциям, сформировать мотивацию к рефлексии своего эмоционального опыта. Материал лекций направлен на расширение знаний о феномене эмоций, об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регуляции эмоциональных состояний, особенностях эмоциональной жизни в студенческом возрасте и др. Преподаватели выполняют диагностиче-

ские и исследовательские задания, направленные на выявление и интерпретацию эмоциональных проявлений; обучаются разнообразным технологиям регуляции собственных эмоциональных состояний, установления эмоционального контакта с аудиторией и влияния на эмоциональный фон педагогического взаимодействия. Результатом нашей работы всегда являются живой эмоциональный отклик и интерес преподавательской аудитории к обсуждаемым проблемам, многочисленные вопросы. У многих преподавателей возникает потребность в индивидуальных психологических консультациях и стремление продолжать самообучение. Систематическое осуществление такой психологической работы с преподавателями способствует развитию у них эмоциональной устойчивости, остро необходимой в непростой период образовательных изменений. Только в этом случае можно прогнозировать, что грядущие перемены будут порождать у педагогов не страх, а интерес; они будут признавать и принимать ценность развития; позитивно относиться к состоянию проблемности в работе; рассматривать трудности как возможности самосовершенствования, стремиться апробировать новые способы деятельности и тем самым повышать эффективность и притягательность учебного процесса для студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Воспитание эмоционального поведения / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1996.
2. Захарова, Л. Н. Основы психологического консультирования организаций : учебное пособие / Л. Н. Захарова. — Н. Новгород, 2010.
3. Золотая коллекция афоризмов / сост. И. В. Булгакова. — Ростов н/Д : Владис, 2010.
4. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 2002.
5. Леонова, А. Б. Психологические технологии управления состояниями человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — М. : Смысл, 2009.
6. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. — М., 2001.
7. Сластенин, В. И. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. И. Сластенин [и др.]. — М., 2000.
8. Тарабакина, Л. В. Изучение системы эмоциональных отношений учителей в профессиональной деятельности / Л. В. Тарабакина // Эмоциональный мир подростка. — М. : Прометей, 2006.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Н. Л. РОСИНА,
кандидат психологических наук,
заведующая кафедрой социальной
и практической психологии Кировского филиала
Московского гуманитарно-экономического института
natalirorina@mail.ru

В статье обсуждается проблема развития у студентов-психологов особой компетентности — профессиональной обучаемости. Автор рассматривает ее как комплексное образование, реализующееся на четырех основных уровнях: субъектном, продуктивном, адаптивном и пассивном. В качестве эффективного способа профессионально-личностного развития студентов предлагается система учебных ситуаций.

The article deals with the problem of professional learning capability of students / psychologists. The author describes four levels of the professional learning capability: subjective, productive, adaptive and passive. The author pays much attention to the influence of the systematic organization of educational situations in the development of students' professional skills.

Ключевые слова: *учебная ситуация, профессиональная обучаемость, коммуникативный тренинг, имитационно-ролевые игры, компетентность*

Key words: *educational situation, the professional learning capability, the communicative training, simulation and role playing games, competence*

Курс на реализацию компетентностного подхода в связи с присоединением России к Болонскому процессу означает кардинальную перестройку целей, методов и технологий вузовского обучения. Профессиональное обучение должно, наконец, стать максимально конструктивным по своему влиянию на личность, в полной мере актуализировать потенциал ее саморазвития. Обеспечение эффективных развивающих условий учебно-профессиональной деятельности выступает актуальной и не решенной пока проблемой еще и потому, что мало разработанной остается сегодня профессионально-личностная сторона взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Цели, задачи и адекватные им способы такого взаимодействия еще не стали предметом специального осмысливания преподавателя. Недостаточное осознание ценностно-смысловых ориентиров сотрудничества приводит к неоправданным упрощениям психологической структуры совместной учебной деятельности. В условиях перестройки образования, когда новыми ориентирами выступают компетенции обучающихся, преподаватель вуза должен обладать умениями направленного формирования профессионально важных качеств студентов.

Ориентиром в своей практической деятельности мы выбрали развитие у студентов-психологов особой компетенции —

профессиональной обучаемости как способности к постоянному обновлению знаний, к продолжению образования на протяжении всей жизни, концентрированно выражющей степень субъектной активности в обучении. В настоящее время зафиксирован факт, что доля студентов, занимающих конформно-пассивные позиции в осуществлении учебно-профессиональной деятельности, значительно преисходит количество студентов с активным отношением к своему профессиональному становлению [1; 2].

Полагая, что умение учиться профессии — профессиональная обучаемость — для студентов-психологов выступает важнейшим новообразованием и своеобразным «механизмом» личностного развития, мы рассматриваем ее как совокупность компонентов и выделяем в качестве ее структурных показателей следующие: профессионально важные ценности; качества ума, определяющие продуктивное мышление; способность к самоуправлению; рефлексивность.

Изучение нами студентов-психологов Кирова и Нижнего Новгорода позволило выявить наличие четырех уровней профессиональной обучаемости по степени выраженности ее структурных показателей [4].

✓ 1-й уровень — *субъектный* (высокий уровень профессиональной обучаемости). У этих студентов в качестве осознанных целей выражены ценности саморазвития, коммуникации, креативности; они обладают

сформированными качествами ума, навыками самоорганизации, способны к самостоятельному выделению и рефлексивному анализу собственных трудностей и проблем.

✓ 2-й уровень — *продуктивный* (выше среднего). Студентов характеризуют стремление к саморазвитию, ориентированность на сотрудничество, эпизодическая готов-

ность к реализации творческих возможностей. Но у них проявляется неточность мыслительных операций: недостаточная глубина и обобщенность мышления при сохранении его аналитичности и осознанности. Целеполагание и планирование сформированы, есть желание совершенствовать полученные результаты, но отмечаются трудности самоконтроля, неумение выделить четкие критерии оценки качества деятельности. Потребность в осмысливании собственных действий проявляется часто, хотя и не систематично.

✓ 3-й уровень — *адаптивный* (средний). Студентов характеризует частичное недоразвитие ценностно-смысловой сферы. Ценности саморазвития не выступают для них действенными ориентирами в учебно-профессиональной деятельности; отмечаются эпизодическое стремление к сотрудничеству, сочетание стремления к новизне и стереотипного поведения. Студентам непривычен активный стиль поведения, отмечается неготовность к субъект-субъектному взаимодействию. Недостаточно сформированы глубина, аналитичность и обобщенность мышления, отмечается частичная осознанность суждений. Наблюдаются трудности целеполагания и планирования. Студенты ориентированы на внешний контроль, так как уровень самоконтроля снижен. Ограниченные рефлексивные возможности не позволяют им находить новые эффективные способы действий, поэтому имеются проблемы в самостоятельной коррекции результатов деятельности.

✓ 4-й уровень — *пассивный* (низкий). Студентов характеризует низкая значимость саморазвития, неготовность к субъект-субъектному взаимодействию, приверженность стереотипам в деятельности, тяготение к адаптивным формам поведения, инертность. Они избегают интеллектуального напряжения, для них характерны неполнота анализа, конкретные формы мышления, выделение несущественных связей, ригидность, недостаточная осознанность мыслительных действий, неумение обосновать причинно-следственные связи. Целе-

Мы рассматриваем профессиональную обучаемость как совокупность компонентов и выделяем в качестве ее структурных показателей следующие: профессионально важные ценности; качества ума, определяющие продуктивное мышление; способность к самоуправлению; рефлексивность.

попагание и планирование частичны либо отсутствуют, уровень самоконтроля низкий, отсутствует поиск критериев оценки деятельности, принимаются недостаточно продуманные решения, отсутствует желание исправлять неверный результат. Студенты не стремятся к рефлексивному осмыслению своих действий.

Реальность вузовского обучения сегодня такова, что на одном курсе учатся студенты с различными уровнями профессиональной обучаемости, поэтому условная дифференциация позволяет им необходи́мую помо́щь, выбрать опти́мальные способы взаимодействия в учебной дея́тельности.

Согласно определению В. Я. Лядис, развитие личности опосредовано закономерностями системной организации всей учебной ситуации, в которой находятся участники учебного процесса — преподаватель и студенты. Под целостной учебной ситуацией понимается организованная система переменных: смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию; структурированное содержание учебного предмета, процедуры, организующие процесс усвоения содержания; система учебных взаимодействий преподавателя и студентов; динамика взаимосвязи указанных переменных [3].

Для развития профессиональной обучаемости студентов-психологов в начале работы мы использовали систему учебных ситуаций: коммуникативный тренинг, лекции и семинары в режиме учебного диалога, имитационно-ролевые игры, письменную творческую работу, комплексные зачет и экзамены. Целевыми приоритетами начала обучения выступали развитие профессиональной обучаемости как компонента субъектности и упрочение у студентов позитивного опыта полисубъектного взаимодействия. Основными смыслами включения студентов в образовательную ситуацию были: помо́щь в осознании профессионально важных ценностей (саморазвития, коммуникации, креативности) и реализации их в учебно-профессиональ-

ной деятельности, развитие компонентов самоуправления, ориентировка в специфике профессионального мышления, приобретение опыта рефлексивного анализа деятельности.

Тренинг общения стал обязательным мероприятием в начале учебного года. Его смысл заключался в снижении тревожности, обеспечении быстрого вхождения в коллектив учебной группы, достижении групповой сплоченности. Содержанием тренинга выступали разнообразные задания, позволяющие каждому студенту проявить себя и вступить в контакт с другими участниками.

Главное в ситуации тренинга — атмосфера, которая создавалась его организаторами — студентами старших и даже младших курсов и преподавателями. Это особая атмосфера соз创ческого взаимодействия его участников между собой. Преподаватель выступал в ситуации тренинга как член команды единомышленников. Как отмечали студенты, благодаря тренингу они быстро адаптировались в новом коллективе и полностью направляли свою активность на учебно-профессиональную деятельность.

Смыслами и целями первых семинарских занятий выступали развитие коммуникативной активности студентов, перевод их из позиции объекта, характерной для начала обучения, в позицию субъекта — равноправного партнера по общению. Обязательным условием в связи с этим была фасилитирующая позиция преподавателя, направленная на создание отношений, обеспечивающих искренность, конгруэнтность, уверенность в себе, стремление раскрыть свой потенциал. Семинарские занятия проводились в диалоговом режиме, за круглым столом. Этим достигалась постановка участников диалога в позицию сотрудничества в решении учебных задач. Сами студенты отмечали, что,

Для развития профессиональной обучаемости студентов-психологов в начале работы мы использовали систему учебных ситуаций: коммуникативный тренинг, лекции и семинары в режиме учебного диалога, имитационно-ролевые игры, письменную творческую работу, комплексные зачет и экзамен.

когда они видят лица всех участников диалога, быстрее снимаются барьеры, актуализируются положительные эмоции от общения. В ситуации диалога задача преподавателя — снять у вчерашнего школьника установку на субъект-объектное взаимодействие, помочь ему стать собеседником. Содержанием первого занятия по курсу общей психологии был разговор о профессии, студентам предлагалось задавать вопросы, касающиеся обучения психологии, и включаться в совместный диалог о специфике профессиональной подготовки психолога, о профессионально важных качествах. Включенное наблюдение в ситуациях учебного взаимодействия выступало средством выявления затруднений обучаемых, позволяло помочь их осознанию и поиску способов преодоления. В ходе общения преподаватель прояснял смыслы, цели профессионального обучения и особенности взаимодействия в нем, связанные с изучением учебного предмета; знакомил с критериями оценки знаний, с учебными пособиями по курсу, способами организации самостоятельной работы. Вопросы студентов позволяли преподавателю индивидуализировать работу с конкретной учебной группой, своевременно решать существующие проблемы.

Включенное наблюдение в ситуациях учебного взаимодействия выступало средством выявления затруднений обучаемых, позволяло помочь их осознанию и поиску способов преодоления.

студентов: это студенты первого и второго уровней профессиональной обучаемости. Как наиболее мотивированные, они стремятся к сотрудничеству с преподавателем и получают позитивные эмоции от общения. Около 50 % студентов (третий уровень) занимают объект-субъектную позицию. Для включения в продуктивное общение им требуются косвенное внушение безопасности общения и трансляция ценностей преподавателя. Около 25 % студентов (четвертый уровень) имеют барь-

еры общения и достаточно долго остаются в объектной позиции. Важнейшим условием достижения основных целей учебного взаимодействия в связи с этим выступает снятие тревожности. По мере того как режим диалога на учебном занятии становится привычным, происходит осознание ценностей коммуникации, субъектную позицию занимают уже большинство студентов.

Особый развивающий потенциал содержат ситуации имитационно-ролевых игр. Игра позволяет преодолеть противоречия между отсутствием необходимого багажа знаний и необходимостью проявить субъектную активность. В качестве содержания игр использовался учебный материал по курсу «Общая психология». Занятие по теме «Современная психология» строилось в форме игры «Круглый стол по теме: Психология XXI века — пророчества и прогнозы», где студенты выступали в роли ученых — его участников. Первокурсники анализировали проблемы развития современной психологии с опорой на публикации в журнале «Вопросы психологии». Выступления студентов строились в ролевом плане — от имени ученых и личном, требующем выражения собственных взглядов на проблему. При этом коммуникативная и даже творческая активность студентов в игре в начале обучения была достаточно высокой, они выделяли основные положения высказываний и выражали личное отношение к тем или иным идеям. Преподаватель выступал в ситуации игры как координатор, поощряя активность всех участников.

Динамика взаимосвязи переменных учебной ситуации обеспечивалась включением в занятия заданий на рефлексивный анализ. Например, использовался прием «свободного высказывания» в конце занятия. Выделялись рефлексивные высказывания разных типов: самооценочные суждения, лично значимые вопросы, вопросы по содержанию той или иной темы, постановка личных развивающих целей. Например, одна из первокурс-

ниц, осуществляя рефлексию по итогам занятия, отметила: «Я поняла свои главные проблемы. Сегодня я хотела вступить в разговор на семинаре, но стеснялась, хотела задать вопрос, но боялась показаться глупой. Моя цель на следующем семинаре стать более активной и свободной». Часто «свободные высказывания» побуждали преподавателя обозначать свои смысловые ориентиры, выражать и транслировать чувства в межличностном общении. Это создавало особую психологическую атмосферу уверенности и безопасности, обеспечивало смыслообразование как личностную тенденцию студентов к индивидуализации. Рефлексивный анализ предусматривал и обмен мнениями об эффективности тех или иных типов учебных заданий, уровне их сложности для студентов, оптимальных способах выполнения.

Высказывания адаптивных студентов (третий уровень) показали, что на них влияет атмосфера занятий: воодушевляют примеры активности других, но страх, что они скажут «невпад», выступает тормозящим фактором. Эти студенты проявляли активность в ходе коллективных дискуссий, когда в спорах возникала сильная мотивация к общению, снималось напряжение. Студентов продуктивного уровня побуждала к активности необходимость отстаивать свою точку зрения при обсуждении спорных вопросов. Для студентов субъектного уровня были эффективны задания на обобщение, постановку личностно значимых вопросов для совместного обсуждения. Систематичность заданий на рефлексию создавала установку на самопознание; постепенное осознание собственных трудностей приводило к поиску более эффективных способов деятельности.

В учебных ситуациях решалась еще одна важная задача — развитие самоуправления. Главный компонент самоуправления — целеполагание. Поскольку на начальных этапах обучения целеполагание студентов зависело от четкости постановки целей и планирования преподавателем

деятельности, в работе с первокурсниками использовались управляющие учебные пособия, были обозначены цели подготовки семинарского занятия, планы самостоятельной работы по теме. Наблюдения показали, что даже при наличии четко поставленных в пособиях целей не все студенты могут в полной мере принять и удержать их в процессе подготовки и работы на занятии. Поэтому в начале семинарского занятия стимулировалась постановка целей, а в конце отмечалось их достижение студентами. Внимание студентов фиксировалось на том, с каким качеством реализованы цели; оказывалась помощь в формулировке новых. Постановка целей и оценка качества их достижения позволяли достичь более эффективных способов организации деятельности.

Особенно это важно для адаптивных студентов, поскольку способствует выработке индивидуального стиля деятельности, который и является показателем субъектности. Например, адаптивные студенты формулировали цели: увеличить количество изучаемых источников, читать больше, читать со смыслом, проявлять творческие способности и др. Особую трудность для первокурсников представляло планирование собственной деятельности, которое обусловливало проблемы самоконтроля и самооценки. При введении учащегося в новую деятельность для развития самоконтроля важно было предложить план-алгоритм изучения темы или раздела, обозначить критерии самооценки. В ходе занятий осуществлялись совместные со студентом действия самооценки, что развивало сначала саморегулируемое, а затем и самоорганизуемое действие самоконтроля. Когда самоуправление становилось собственной целью учения, этот процесс превращался в самоорганизуемый.

Поскольку на начальных этапах обучения целеполагание студентов зависело от четкости постановки целей и планирования преподавателем деятельности, в работе с первокурсниками использовались управляющие учебные пособия, были обозначены цели подготовки семинарского занятия, планы самостоятельной работы по теме.

Для развития таких качеств ума, как аналитичность, глубина, осознанность и гибкость, в комплексе с отработкой навыков самоорганизации использовалось составление портфолио, содержанием которого выступали опорные схемы. Студентам разъяснялось назначение опорной схемы (анализ, обобщение, систематизация материала). Первый опыт ее составления приобретался в совместной работе с преподавателем на основе изученного материала. Предложенная обобщенная схема, отражающая структуру психологического знания о конкретных явлениях, помогала студенту изначально увидеть явление в его целостности, многообразии связей и отношений, понять логику его изучения и служила опорой для дальнейшего углубленного изучения явления. На основе опорной схемы, выполненной в ходе опережающей самостоятельной работы студентов с учебником, атласом, словарем, строились лекции в диалоговом режиме. Предметом диалога было выявление сущности того или иного психологического явления. Контроль опережающей самостоятельной работы осуществлялся в ходе лекции, когда в ситуации предметно-ориентированного диалога студенты выступали соавторами преподавателя в раскрытии той или иной темы курса.

Особой учебной ситуацией для студентов являлась творческая работа, ориентированная на развитие всех компонентов профессиональной обучаемости (мотивационного, регуляционного, интеллектуального, регуляторного). Ее основными смыслами были развитие у студентов поисково-исследовательских умений и реализация их творческих способностей.

развитие всех компонентов профессиональной обучаемости (мотивационного, регуляционного, интеллектуального, регуляторного). Ее основными смыслами были развитие у студентов поисково-исследовательских умений и реализация их творческих способностей. Содержанием работы выступал комплекс из семи заданий по изучению определенного психического явления. Задания носили диагностический

характер и позволяли определить специфику развития компонентов профессиональной обучаемости, выявить проблемы студентов. Задания были структурированы в соответствии с основными компонентами деятельности (цель, содержание действий, предполагаемый результат) и предусматривали выполнение рефлексивной самооценки проделанной работы, фиксацию возникших проблем.

Целями контроля знаний были обеспечение позиции самоанализа студентов для осмыслиения ими появляющихся личностных новообразований, а также помочь в формулировке целей саморазвития. Зачет в первом семестре конструировался как ситуация комплексной самопроверки знаний и состоял из трех этапов: проверки фактических знаний по курсу (компьютерное тестирование), проверки знаний понятийного аппарата и выявления умений предметно-ориентированного диалога по теме. Ситуация комплексного экзамена по курсу «Общая психология» (второй семестр) предусматривала решение учебных задач и совместный анализ творческой работы. Предлагались задачи на сравнение и различие, определение отношений, аргументацию, решение проблемных ситуаций. При решении задач оценивалось умение студента дать обоснование способа решения теоретическими положениями курса, при этом студенты четко осознавали свои слабые стороны, например, отсутствие необходимых теоретических знаний, знаний понятийного аппарата. Совместный анализ творческой работы с выделением ее достоинств и недостатков давал студентам возможность увидеть свои сильные и слабые стороны, утвердить свою компетентность, осуществить коррекцию качества выполнения, что в конечном итоге способствовало усилению мотивов самоактуализации, выработке индивидуального стиля деятельности.

Резюмируя сказанное, можно отметить развивающие возможности целостных учебных ситуаций в отличие от традиционных учебных занятий.

✓ Целостные учебные ситуации отличаются смысловой составляющей, которая, регулируя деятельность преподавателя, обуславливает приоритетность постановки и решения тех или иных развивающих задач.

✓ Предметное содержание обучения в целостной учебной ситуации выступает фоном для реализации целей профессионально-личностного развития студентов, основой же выступает построение профессионально-личностного взаимодействия, а наличие рефлексивной составляющей обеспечивает необходимые изменения в самосознании ее участников.

✓ Целостные учебные ситуации облашают диагностическим потенциалом и позволяют преподавателю оперативно реагировать на проблемы студентов, изменяя способы взаимодействия.

При грамотном построении целостных учебных ситуаций достигаются направленное формирование комплексных новообразований (компетенций) и прояснение для студентов истинных смыслов учебно-профессиональной деятельности, принятие ценностного отношения к профессии. Вовлеченность в ценностно-рефлексивное взаимодействие приводит к личностному росту не только студентов, но и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. — М. : Воронеж, 2002.
2. Кринчик, Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов : сообщение 2. «Временной срез» литературного контекста проблемы / Е. П. Кринчик // Вестник МГУ. — Сер. 14. Психология. — 2005. — № 2.
3. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М., 2000.
4. Росина, Н. Л. Формирование профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе / Н. Л. Росина. — Киров, 2011.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Т. Г. ХАРИТОНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Гуманитарно-художественного института ННГАСУ
kharitonovaTG@mail.ru

В статье раскрывается основное содержание понятия «рефлексия»; приводятся результаты психологических исследований, позволяющие сделать вывод о причинах «сворачивания» рефлексии в учебно-воспитательном процессе в вузе и о необходимости ее развития у студентов; уточняются формы, виды, приемы и психологические условия оптимизации рефлексии в процессе профессиональной подготовки специалистов.

The article tackles the notion of reflection. The author reveals the results of the psychological research. She makes the conclusion about the reasons of turning a reflection over. The author tells us about the necessity of development of students' reflection. She also describes forms, kinds, conditions of optimization of the reflection in the process of the professional training.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные листы, учебно-воспитательный процесс в вузе, индивидуальная и коллективная деятельность

Key words: reflection, reflection lists, educational process at High school, individual and collective activity

Одним из основных компонентов высококвалифицированного профессионального труда специалиста является его способность к рефлексии. Она не только опосредует процессы межличностного взаимодействия, обуславливает объективный анализ оснований своих действий и интенсивность приобретения профессионального опыта, но и обеспечивает переосмысление содержания сознания субъекта, осознание им приемов собственного мастерства, без чего невозможны как организация продуктивной, творческой деятельности, так и самосовершенствование личности специалиста (А. А. Бизяева, Л. В. Лидак, Н. М. Пинегина, Т. И. Чиркова и др.). По мнению Д. Г. Левитес [3], специалист, который боится рефлексии, избегает ее и постепенно прекращает рефлексировать, неминуемо останавливается в своем профессиональном росте и начинает искать причины своих неудач (как личностных, так и

интерес к изучению феноменологии рефлексии в отечественной науке начинается с работ И. А. Сикорского и А. Ф. Лазурского, в трудах которых, несмотря на отсутствие самого термина «рефлексия», рефлексивные процессы описаны достаточно подробно.

профессиональных) не в себе самом, а вне собственной деятельности и личности.

Анализ философской, справочной и психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что понятие рефлексии первоначально возникло в философии (первыми, кто ввел понятие рефлек-

ции в употребление, были древнегреческие философы); в психологию изучение рефлексии имеет значительно меньшую историю (так, например, непосредственно психологическое определение рефлексии было дано только в 1930-х годах А. Буземаном); в зарубежной психологии долгое время наблюдалось неоднозначное отношение к проблематике рефлексии (от полного отрицания необходимости исследования этой проблемы в контексте психологического знания до признания ее базовым методом исследования сознания). Интерес к изучению феноменологии рефлексии в отечественной науке начинается с работ И. А. Сикорского и А. Ф. Лазурского, в трудах которых, несмотря на отсутствие самого термина «рефлексия», рефлексивные процессы описаны достаточно подробно. В целом в истории психологии прослеживаются определенные этапы в изучении рефлексии. В настоящее время выделяют несколько основных подходов, в рамках которых изучают рефлексивные способности, например, при изучении теоретического мышления, при исследовании процессов коммуникации, при изучении самосознания и условий его формирования, а также рассмотрении рефлексии как деятельности самопознания и саморазвития личности.

Анализ научной литературы показал, что рефлексия относится к числу многоаспектных понятий, и ее определение пред-

ставлено целым комплексом разных взаимодополняющих формулировок. Являясь объектом многих философских, педагогических и психологических исследований, рефлексия определяется и как процесс, и как механизм, и как инструмент развития личности. Таким образом, в настоящее время нет единства во взглядах исследователей как на определение самого понятия рефлексия, так и на ее содержание, что свидетельствует о неоднозначности, сложности и многогранности изучаемого явления.

Чаще всего рефлексия рассматривается, с одной стороны, как «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, который предполагает уделение особого внимания деятельности собственной души, а также достаточной зрелости субъекта» (личностная рефлексия). С другой стороны, под рефлексией понимается «механизм взаимопонимания — осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению» (коммуникативная рефлексия) [2].

Способность к рефлексии — это способность к осознанию (в концепции Л. С. Выготского эти два понятия отождествляются между собой), поэтому рефлексия в первую очередь направлена на осмысление своих действий (их целей, содержания, методов, результата, причин и следствий), своих внутренних состояний, чувств, переживаний, то есть на самопознание путем самоналюдения и самоанализа. Именно рефлексия, представляя собой единство процессов целеобразования и смыслообразования, обеспечивает условия для самоорганизации, саморегуляции, саморазвития и самокоррекции личности. Поэтому в контексте задач психопрофилактики она, на наш взгляд, приобретает особое значение.

Отрефлексировать — значит «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить», «объяснить», «осознать». Рефлексия начинается с вопроса, и к ее со-

держанию относят переживания, сомнения, размышления, выбор определенностей, появление новых, преобразованных мыслей и т. п.

Размышления о роли рефлексии в жизни человека в первую очередь сводятся к выделению ее основных функций, которые специалистами чаще всего обозначаются достаточно разрозненно. При этом, однако, прослеживается тенденция к направленности рефлексии на себя и на другого. Например, способность к рефлексии дает возможность

понимать себя и другого; анализировать свои психические состояния; контролировать и оценивать собственные слова, действия и поступки в определенных ситуациях. Многими авторами отмечается значимость рефлексии в формировании смысла жизни; блокировки неэффективных действий, переосмыслиния личностных стереотипов. Рефлексия может способствовать стабилизации и гармонизации эмоционального мира и мобилизации волевого потенциала. Особая функция рефлексии — в осознании человеком своей уникальности и предназначения, в установке границ и перспектив собственных возможностей. Она развивает внутренний мир, понимание причин не только своих, но и чужих поступков, помогает прогнозировать его действия. Осознавая впечатление, производимое им на других людей, человек на основе рефлексии может увидеть ситуацию в целом, во всех взаимосвязях; исследовать уже осуществленную деятельность с целью фиксации результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем; поставить конкретные задачи по коррекции деятельности; творчески самореализоваться в своей профессии.

Следует отметить, что в ряде исследований наблюдаются попытки выделения конкретных групп функций рефлексии. Так, например, А. А. Бизяева [3] предлагает

Являясь объектом многих философских, педагогических и психологических исследований, рефлексия определяется и как процесс, и как механизм, и как инструмент развития личности.

рассматривать развивающую, самопознавательную, самоорганизующую, регулятивную, коммуникативную, социальную, познавательную и интегративную функции рефлексии.

Потребность в рефлексии возникает под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. Ее осуществление требует желания, специальной тренировки и определенных условий. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют разные подходы к определению условий оптимизации рефлексии в учебной и профессиональной деятельности (В. Г. Богин, Н. М. Пинегина, Н. Л. Родина и др.), но количества исследований, посвященных этой проблеме, незначительно, и на данном этапе она также не имеет окончательного решения.

Неоднозначно в современной психологии решается и проблема классификации рефлексии. Есть авторы, которые отвергают возможность типологизации ее форм и проявлений, но большинство исследователей предлагают различные классификации, расходясь как в критериях выделения видов рефлексии, так и в их количестве.

Чаще всего цитируется классификация, предложенная И. Н. Степановым и С. Ю. Семеновым [4], в которой рассматриваются коммуникативная, личностная, интеллектуальная и кооперативная рефлексия.

Кроме этого, наблюдается тенденция к отождествлению авторами таких понятий, как виды, формы, методы и приемы рефлексии.

Современные психолого-педагогические исследования доказывают, что развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает в качестве координирующего и организующего начала.

Современные психолого-педагогические исследования доказывают, что развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает в качестве координирующего и организующего начала.

В нашем многогранном исследовании рефлексия рассматривается как одно из профессионально важных качеств специалистов системы «человек — человек»; условие развития профессиональной компетентности и самосознания; метод профилактики рисков в профессиональном становлении и развитии личности, а также структурный компонент профилактической направленности деятельности и личности практического психолога.

Один из этапов нашего исследования проводился в 2007—2010 годах на базе ННГАСУ с участием студентов, обучающихся по специальностям «Маркетинг», «Бухгалтерский учет и аудит», «Культурно-социальный туризм и сервис», «Педагогика и психология», «Психология». Общее количество принимающих участие в исследовании студентов — 237, из них 203 девушки и 34 юноши. Исследование проводилось непосредственно в группе в форме письменного опроса и носило конфиденциальный характер.

Для изучения особенностей проявления способности к рефлексии использовалась методика А. В. Карпова и В. В. Пономаревой. Данная методика состоит из прямых и обратных утверждений, касающихся двух основных сфер реализации рефлексивных процессов: анализ собственного мышления, сознания, деятельности личности; анализ содержания сознания другого человека, рассуждение за него, понимание его позиции и мотивов. Процедура диагностики предусматривает оценку по семибалльной шкале в зависимости от степени согласия респондента с содержанием утверждения.

Результаты исследования позволили выявить следующие тенденции.

✓ Уровень развития рефлексии у студентов представлен следующими показателями: 26,2 % (62 из 237) — низкий, 8,4 % (20 из 237) — высокий; 65,4 % (155 из 237) — средний. Опираясь на материалы исследований разных специалистов, можно констатировать, что чем выше (глубже) уровень развития рефлексии, тем в боль-

шей мере человек способен быть субъектом своей жизни. Наблюдая себя в разных ситуациях и оценивая свои возможности и способности, он лучше понимает и осознает сильные и слабые стороны своей личности. Ориентируясь на сознательно поставленные цели, человек испытывает большую ответственность перед собой и другими. Демонстрируя способность к самопознанию и критическому самоанализу, он имеет контроль над эмоционально-волевыми процессами и может успешно скоординировать и согласовать как свои действия, так и действия партнера по решению общей задачи, стремясь к проявлению более продуктивного (рационального) поведения.

✓ Стеновые значения, используемые в данной методике для обработки полученных данных, на среднем уровне представлены в большинстве случаев низкими значениями (4 стена).

✓ Оптимальный уровень развития рефлексии имеют только 28,3 % опрошенных студентов. По экспериментальным данным А. В. Карпова и В. В. Пономаревой, область оптимальных значений рефлексии задает границы наиболее эффективного функционирования всей системы психики, являясь показателем адаптивности личности и эффективности профессиональной деятельности.

В связи с тем, что рефлексия у специалистов системы «человек — человек» любого профиля рассматривается как одно из основных профессионально важных качеств, мы акцентировали свое внимание на результатах диагностики особенностей ее развития у студентов-психологов. Используя дополнительные методы, мы обнаружили неоднозначность в понимании профессионально важных качеств личности психолога; ограниченную представленность рефлексии в структуре данных качеств психолога (из 132 человек рефлексию отметили только 6 респондентов, что составляет 4,5 %). Уровень развития рефлексии у студентов специальности «Пси-

хология» имеет недостаточные показатели и характеризуется низкими и средними значениями (оптимальный уровень развития имеют только 29,5 % студентов). Студенты не всегда пользуются предоставленной возможностью для проведения анализа, оценки и осмысливания своей деятельности, а также ее результата; будущие специалисты в области практической психологии имеют ограниченные представления о сущности рефлексии вообще и ее значении в развитии профессиональной компетентности и самосознания в частности.

Приходится констатировать, что:

✓ несмотря на то что специалисты отмечают значимость рефлексии для обеспечения эффективности, продуктивности, целесообразности, осознанности, профессиональной и личностной направленности всех видов и форм групповой и самостоятельной работы студентов (П. В. Лидак, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Т. И. Чиркова и др.), она крайне редко используется в организации учебно-воспитательного процесса;

✓ способность к рефлексии в системе высшего профессионального образования целенаправленно не развивается и у большинства студентов носит случайный характер, выражаящийся в двух крайностях: либо молодой человек во всем видит только себя, либо видит причину всех неудач в окружающих людях и условиях, тем самым вводя себя в состояние безысходности и бездеятельности. В результате и в том и в другом случае провоцируется развитие внутриличностного конфликта;

✓ в процессе специально организованной индивидуальной и коллективной деятельности, включающей в себя этап реф-

Несмотря на то что специалисты отмечают значимость рефлексии для обеспечения эффективности, продуктивности, целесообразности, осознанности, профессиональной и личностной направленности всех видов и форм групповой и самостоятельной работы студентов, она крайне редко используется в организации учебно-воспитательного процесса.

лекции, она чаще всего носит «свернутый» характер;

✓ к «сворачиванию» рефлексии (по мнению студентов-психологов) могут приводить следующие факторы: малое количество времени (учебная работа идет в чрезмерно быстром темпе); «нерасполагающая» обстановка; внешние посторонние раздражители; наличие сомнений в том, что студент будет правильно понят в своем высказывании; боязнь получить социальное неодобрение; установка на минимальное самораскрытие; повышенный контроль над ситуацией (осмотрительное самоописание); демонстрация идентификации с аудиторией (студент демонстрирует близость своих взглядов, установок тем людям, на которых направлено его самоизъявление); избегание публичного внимания; нежелание видеть, осознавать и исправлять собственные ошибки; отсутствие умения оценивать свои слова, действия, поступки; завышенная самооценка; неготовность к самообразованию и саморазвитию; эмоциональное возбуждение.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные актуализировали проблему обеспечения психологического подхода к разработке технологии организации рефлексивного процесса в условиях учебно-профессиональной подготовки в вузе и осуществления перехода стихийной рефлексии в организованный (технологически выстроенный) процесс.

Полученные в ходе исследования данные актуализировали проблему обеспечения психологического подхода к разработке технологии организации рефлексивного процесса в условиях учебно-профессиональной подготовки в вузе и осуществления перехода стихийной рефлексии в организованный (технологически выстроенный) процесс.

В качестве форм рефлексии мы рассматриваем: индивидуальную и групповую, письменную и устную, вербальную и невербальную, стихийную и организованную. Под видами рефлексии мы понимаем текущую и итоговую, добровольную и вынужденную, позитивную и негативную, глубокую (развернутую) и поверхностную (свернутую), лич-

ностную, коммуникативную и профессиональную.

Одним из приемов развития способности к рефлексии можно считать разработанные и неоднократно апробированные нами рефлексивные листы, применяемые в учебно-воспитательном процессе в ходе изучения отдельно взятой дисциплины [6]. Рефлексивный лист ориентирует студентов в содержании дисциплины; акцентирует внимание на смысловой организации учебного предмета; позволяет оценить свою компетентность; способствует развитию самоконтроля и самооценки.

В ходе реализации личностно ориентированного подхода к обучению для нас становится чрезвычайно важным субъективное мнение студентов о приобретенных ими знаниях по отдельному предмету, как сами студенты оценивают уровень своей компетентности. Таким образом, выявление степени приращения знаний по основным вопросам (дидактическим единицам), освещаемым в ходе изучения дисциплины, может сопровождаться изучением динамики самооценки студентами своих знаний. Для этого по ведущим аспектам, имеющим непосредственное отношение к пониманию специфики конкретной дисциплины (дидактическим единицам, которые необходимо освоить студенту в ходе изучения данной дисциплины), студентам предлагается оценить знания по трех- («разбираюсь», «нет определенного мнения», «не разбираюсь») или пятибалльной («полностью не разбираюсь», «в основном не разбираюсь», «нет определенного мнения», «в основном разбираюсь», «полностью разбираюсь») шкале Ликерта.

Так, в рамках дисциплины «Психопрофилактика в структуре деятельности практического психолога» в качестве показателей компетентности (дидактических единиц) мы выделяем: понятие «психопрофилактика», сущность психопрофилактики, специфика психопрофилактики, задачи и основное содержание психопрофилактики, модели (стратегии) психопрофилактики,

уровни (виды) психопрофилактики, предмет психопрофилактики, принципы организации психопрофилактики, значение полисубъектного подхода в организации психопрофилактики, профессионально важные качества, необходимые для реализации профилактической деятельности, формы и методы организации психопрофилактики, основные показатели профилактической направленности, психологические условия оптимизации психопрофилактической деятельности, оценка эффективности психопрофилактической деятельности.

Рефлексивные листы составляются нами таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно, начертив «профиль» знаний, наблюдать и иметь возможность отрефлексировать происходящие с ними изменения в развитии их профессиональной компетентности в процессе обучения. Для этого рефлексивный лист заполняется не менее двух раз (в начале и в конце обучения). Наш опыт работы показывает, что рефлексивный лист служит опорной схемой при проведении собеседования по окончании знакомства с тем или иным предметом (в период зачета или экзамена); может быть использован в качестве одного из критериев рейтингового контроля знаний студентов; призван, с одной стороны, задавать параметры деятельности студентов по отдельно взятой дисциплине, с другой — помогать преподавателю оценивать продуктивность обучения и совершенствовать методические аспекты своей профессиональной деятельности.

Кроме этого, рефлексивные листы используются нами в процессе прохождения разных видов практик. Они находят отражение в «Дневнике студента-практиканта» [5], составленного нами с учетом специфики специальности «Психология» и сложащего ориентировочной основой для профессионального саморазвития будущего специалиста. Рефлексивные листы представлены в нем в виде эссе на заданную тему (например, «Успешный психолог», «Профессионально значимые качества

личности психолога», «Я и моя будущая профессия» и т. д.), незаконченных предложений (например, «я знаю...», «я умею...», «я думаю...», «я понял(а)...», «я хочу...», «я уверен(а)...», «себе я желаю...», «вопросы оставшиеся без ответа...» и т. п.), а также отзывов о продуктивности прохождения практики (с самооценкой процесса и результата своей деятельности). Таким образом, дневник ставит своей целью развитие рефлексии специалистов в процессе освоения профессии и предлагает своеобразный алгоритм самоанализа и самооценки.

Понимая многоаспектность и значимость категории «рефлексия» для дифференциации и интеграции психики, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой преподавателю высшей школы для оптимизации учебно-воспитательного процесса необходимо создавать специальные условия для проявления и развития рефлексии будущих специалистов (в период организации учебных занятий, самостоятельной работы и разных видов практик).

В процессе руководства выпускными квалификационными работами [7] нами были выделены и апробированы следующие психолого-педагогические условия оптимизации рефлексии у студентов в период прохождения ими педагогической практики: информирование о сущностных характеристиках рефлексии, ее роли в личностном и профессиональном развитии человека, а также видах, приемах и условиях развития; создание благоприятной обстановки и комфортных условий в период организации совместной деятельности; обеспечение перехода индивидуальной рефлексии в групповую и обратно; наличие достаточного количества времени для проявления рефлексии; предоставление возможности для вербализации переживае-

Преподавателю высшей школы для оптимизации учебно-воспитательного процесса необходимо создавать специальные условия для проявления и развития рефлексии будущих специалистов (в период организации учебных занятий, самостоятельной работы и разных видов практик).

мых эмоциональных состояний; безоценочное отношение к суждениям и реакциям студентов; наличие необходимого материала для организации письменных форм рефлексии.

Таким образом, анализ научной литературы, опыт общения с практическими психологами и преподавания в высшем учебном заведении позволил нам определить, конкретизировать и апробировать

формы, виды, приемы и психолого-педагогические условия, способствующие проявлению и оптимизации развития способности к рефлексии и ее деятельностных компонентов в условиях учебно-воспитательного процесса. Анализ проведенной работы позволил получить данные, подтверждающие ее эффективность, а применение методов математической статистики — утвердить их значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Минск : Харвест, 2004.
3. Левитас, Д. Г. Хорошо ли мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо? / Д. Г. Левитас // www.Iseptember.ru.
4. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31—41.
5. Харитонова, Т. Г. Дневник студента-практиканта специальности «Психология» : метод. рекомендации преподавателям и студентам : в 2 ч. / Т. Г. Харитонова. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2009.
6. Харитонова, Т. Г. Использование рефлексивных листов в качестве критерия рейтингового контроля знаний студентов / Т. Г. Харитонова // Международный научно-практический форум «Великие реки — 2009». Труды конгресса. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. — С. 482—485.
7. Харитонова, Т. Г. Содержание работы по развитию рефлексивных способностей студентов-психологов в условиях педагогической практики / Т. Г. Харитонова, И. В. Сахарова // Межвуз. сб. статей лауреатов конкурсов. Вып. 11. / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2009. — С. 292—294.
8. Чиркова, Т. И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность в решении проблем профессиональной подготовки студентов? / Т. И. Чиркова // Проблемы современного образования. — 2011. — № 1 ; www.pmedu.ru.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышла в свет книга:**

**Физическая культура: Рабочая программа для 1—4-х классов общеобразовательных учреждений /
Авт.-разраб.: В. Т. Чичикин**

Предлагаемая авторская образовательная программа разработана в соответствии с современными положениями теории и методики физического воспитания. Программой предусмотрена комплексная реализация системы универсальных способов двигательной деятельности. Содержание программы обеспечивает преемственность с содержанием любой из рекомендуемых программ по физической культуре для основной школы.

Программа прошла экспериментальную апробацию в течение нескольких лет и показала высокую эффективность в решении социально обусловленных задач базового физкультурного образования школьников начальных классов.



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. М. КОЧНЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
профессионального развития ВГИПУ
elekochneva@yandex.ru

В статье анализируются психологические условия успешности подготовки студентов-психологов к проектированию будущей профессиональной деятельности; возникающие риски и способы устранения негативного действия фактора неопределенности в обучении практических психологов.

The article deals with the problems of psychological conditions of the successful preparation of students / psychologists for designing their future professional activity. The author of the article points out on the arising risks and the ways of elimination of the negative influence of the factor of uncertainty in training of practical psychologists.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, проектировочная деятельность, риски, неопределенность

Key words: the professional preparation of students, the designing activity, risks, uncertainty

Современная модернизация сферы высшего профессионального образования нацелена на повышение качества профессиональной подготовки студентов и требует внесения существенных изменений в организацию их учебной деятельности. Это касается не только содержания подготовки специалистов, но и совершенствования дидактики обучения. В частности, необходимы отказ преподавателей от использования репродуктивной формы работы с изучаемым материалом; внедрение новых технологий, позволяющих инициировать творческий потенциал студентов; активизация потребности будущих специалистов участвовать в своем профессиональном становлении, начиная с первых курсов обучения в вузе; разви-

тие психологической готовности к профессиональной деятельности и др.

В рамках данной статьи предполагается проанализировать основные результаты и перспективы взаимодействия преподавателя и студентов в процессе освоения дисциплины «Проектирование профессиональной деятельности», которая включена в учебный план подготовки студентов-психологов как учебный предмет по выбору*. Основная цель дисциплины — сформировать у студентов спектр мотивов и возможностей применения полученных психологических знаний в своем про-

* Мы считаем, что данный курс должен быть включен в подготовку специалистов любого педагогического профиля, а не только психологов.

фессиональном развитии; приобрести навыки построения модели своей будущей профессиональной деятельности, ориентированной на достижение высоких результатов в карьере.

При разработке программы спецкурса и технологии его реализации нам было необходимо выяснить уровень личностной готовности студентов к восприятию его содержания, что включает сложный спектр личностных конструктов, таких как мотивационная составляющая и смысложизненные ориентации [5].

Результаты исследований, в которых респондентами выступили студенты-психологи III—IV курсов нижегородских вузов (ВГИПУ, НГПУ, ННГАСУ), с использованием методики скрытой мотивации И. Л. Соломина [10] показали, что у большинства студентов (86,1 %), обучающихся по направлению «Психология обучения в вузе», понятие «практический психолог» не идентифицируется в сознании с понятиями «мое будущее», «я» или «моя профессия». Только 13,9 % наших респондентов понятие «практический психолог» идентифицируют с понятиями «моя работа» или «моя профессия», а у 37,2 % респондентов рассматриваемые понятия-маркеры

не имеют никаких идентификационных связей [6]. Это можно интерпретировать как отсутствие у студентов ассоциативных связей названия своей будущей профессии и деятельности будущего.

Изучая ценности личности по методике Ш. Шварца [3], мы обнаружили у респондентов явное рассогласование между нормативными идеалами, которые отражают представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, и признанием их реальных индивидуальных приоритетов.

Например, у большинства студентов III—IV курсов при выборе нормативных

идеалов на первых трех позициях оказались ценности: «самостоятельность», «доброта» и «достижения». (Позиции от 1 до 3 в данной методике рассматриваются как показатели их высокой значимости. Соответственно, позиции от 8 до 10 свидетельствуют о низкой значимости для испытуемых названных ценностей.) У респондентов на низкозначимых позициях оказались ценности: «конформность», «власть» и «традиции».

В то же время на уровне индивидуальных приоритетов наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности, на первые позиции вышли ценности: «традиции», «власть» и «конформность», а среди наименее значимых оказались: «гедонизм», «доброта» и «самостоятельность». Анализ характера отношений между ценностями в пределах данной системы показал, что существуют статистически значимые связи между типами ценностей ($c = 0,01$). Так, например, ценность «самостоятельность», заключающаяся в самостоятельности мышления и выборе способа действия, в творчестве и исследовательской активности, выделенная как наиболее значимая на уровне нормативных идеалов, оказывается наименее значимой на уровне индивидуальных приоритетов. Ценность «традиции» на уровне нормативных идеалов определяется респондентами наименее значимой (10-я позиция), а на уровне индивидуальных приоритетов обозначается как наиболее значимая (1-я позиция) и т. д.

Поскольку в научных психологических исследованиях доказано, что ценности личности определяют ее жизненные приоритеты, мы считаем, что у студентов, имеющих такое расхождение в нормативных идеалах и индивидуальных приоритетах, при обучении в вузе могут возникнуть серьезные трудности в проектировании профессионального будущего из-за противоречивости ценностно-смысловой сферы. Им будет трудно сделать выбор между тем, «как надо» поступать, и тем, «как поступают» современные молодые

У студентов, имеющих расхождение в нормативных идеалах и индивидуальных приоритетах, при обучении в вузе могут возникнуть серьезные трудности в проектировании профессионального будущего из-за противоречивости ценностно-смысловой сферы.

люди, а это может значительно снизить успешность их профессиональной подготовки. Кроме этого было выявлено, что большинство студентов III—IV курсов (71 %) в ситуации вероятностного выбора будущего места работы основываются на своих желаниях (*хочу*), а не на оценке профессиональных компетенций (*могу*). По нашим данным, у значительного числа студентов выражена заниженная профессиональная самооценка (45 %), завышенная обнаружена у 24 % и только у 35 % — адекватная.

Таким образом, в результате опроса перед началом обучения студентов III—IV курсов обозначились риски для проектирования будущей профессиональной деятельности: противоречивость ценностно-смысловой сферы личности, расхождения в профессиональной самооценке, неосознанность мотивов профессионального выбора, неумение планировать свое профессиональное развитие. Все это позволило нам не только скорректировать содержание курса «Проектирование профессиональной деятельности», но и внести существенные изменения в технологию работы студентов с учебным материалом.

Оценивая результативность этой работы, мы смогли систематизировать совокупность психологических условий успешной реализации целеполагания данного спецкурса:

✓ Актом развития образовательной деятельности, как считал Б. Д. Эльконин, является событие (взаимодействие педагога и студента), которое позволяет перейти на новый уровень развития студентов и применить знания, полученные ими в практической деятельности [13]. Поэтому важно создать на занятиях доверительную атмосферу, которая способствует самораскрытию и саморазвитию студентов. Безопасная коммуникативная среда дает возможность студентам экспериментировать коммуникативным и поведенческим репертуаром с целью получения и осознания нового профессионального опыта.

✓ Условием проявления познавательного действия является потребность в самостоятельно инициированной активности студентов. Это способствует их включению в учебную деятельность и осознанию продуктов своего действия. Приобретение знаний и практического опыта зависит, как писал Б. Д. Эльконин, не только от инициативного действия преподавателя, принялшего на себя роль проводника, воплощающего идеи обучения, но и от самих учащихся, их творческой деятельности.

✓ Значимым условием, определяющим успешность профессионального становления студентов, является опора преподавателей на реальный опыт обучающихся (личный, профессиональный, трудовой и т. д.). Ж. Нюттен указывал на то, что «...психологическое будущее конструируется на репрезентативном уровне когнитивного функционирования. Следовательно, необходимо подчеркнуть, что *уровень реалистичности* перспективы будущего у человека — базовое условие его позитивного влияния на текущее поведение» [8, с. 352].

✓ Развитие способности студентов осознавать и оценивать происходящие с ними изменения в процессе вузовского обучения можно рассматривать в качестве универсального средства объективации их профессионального роста. Поэтому так важна постоянная адекватная обратная связь между студентами и преподавателями в вопросах овладения содержанием изучаемой дисциплины. Различают позитивную и негативную обратную связь. «В подаче негативной обратной связи существуют субъективные (связанные с опасением санкций и ухудшением отношений), социокультурные (выступающие в виде конвенциональных норм), профессиональные и организационные (выступающие

В результате опроса перед началом обучения студентов III—IV курсов обозначились риски для проектирования будущей профессиональной деятельности. Это позволило нам не только скорректировать содержание курса «Проектирование профессиональной деятельности», но и внести существенные изменения в технологию работы студентов с учебным материалом.

в виде профессиональных и организационных стереотипов) ограничения. Ряд причин может сдерживать готовность участников к подаче позитивной обратной связи» [7, с. 161].

✓ В процессе реализации программы курса, направленного на развитие навыков проектирования своей будущей профессиональной деятельности, необходимо уделять особое внимание развитию способности студентов к переносу полученного опыта в актуальную учебную и профессиональную среду. «Вмонтирование» результатов полученного на учебных занятиях опыта в профессиональную компетентность считается одной из наиболее острых проблем процесса обучения. На этот факт указывают отечественные и зарубежные авторы (Ф. А. Апиш, С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева, G. P. Latham, K. N. Wexley и др.). Кроме того, они отмечают предпочтительность групповых форм работы, которые позволяют студентам «проживать совместно с другими» социально значимые ситуации [1; 7; 13].

✓ Оценка продуктивности занятий, совместная рефлексия студентов и преподавателей по этому поводу — чрезвычайно значимые условия развития навыков проектирования профессиональной деятельности. Б. Д. Эльконин отмечал, что про-

дуктивным является действие (в данном случае реализация программы курса), благодаря которому происходит изменение обстоятельств (развитие личностных особенностей) у студентов.

Соблюдение этих условий, как показали результаты нашей работы, не только способствует успешному усвоению студентами содержания учебного спецкурса, но и позволяет им осуществлять более осознанное проектирование своего дальнейшего профессионального пути.

Кроме этого, реализация программы курса «Проектирование профессиональной

деятельности» выявила необходимость устранения негативного действия фактора неопределенности в профессиональной подготовке студентов-психологов, на которые указывается в исследованиях Т. И. Чирковой [10]. Фактор неопределенности рассматривается как системообразующий конструкт, выполняющий функцию включения личностного контекста в регуляцию поведения и профессионального выбора, преодоление субъективной неопределенности в принятии любых решений [4; 10].

Специфику проявления неопределенности в представлениях студентов о видах профессиональной деятельности и их отношения к ней как к закономерному фактору мы выявляли на основе опроса. Вопросы анкет были направлены на определение отношения студентов-психологов к неопределенности в проектировочной деятельности практического психолога.

Количественный и качественный анализ полученных данных показал следующее.

В представлениях студентов о содержании проектирования неопределенность выражена в отношении способов проектировочных действий практического психолога, их зависимости от целей и характеристик проекта конкретных ситуаций.

Показателем неопределенности подготовки психологов в плане проектирования, который может стать негативным фактором в их будущей профессиональной деятельности, является отсутствие четкости в представлениях студентов о рисках проектировочной деятельности.

Студенты не могли определить специфические сложности проектировочной деятельности психолога (например, в принятии решений, оценке результатов проектов, в прогнозировании изменений и прекращении реализации проектов).

В основном студентами назывались внешние причины, затрудняющие реализацию проектировочной деятельности психолога (нехватка времени, отсутствие материально-технических условий). Внутренние

Реализация программы курса «Проектирование профессиональной деятельности» выявила необходимость устранения негативного действия фактора неопределенности в профессиональной подготовке студентов-психологов.

Соблюдение этих условий, как показали результаты нашей работы, не только способствует успешному усвоению студентами содержания учебного спецкурса, но и позволяет им осуществлять более осознанное проектирование своего дальнейшего профессионального пути.

Кроме этого, реализация программы курса «Проектирование профессиональной

причины (недостаточность знаний, научная и методическая некомпетентность) были названы только несколькими студентами.

Результаты опроса поставили перед нами задачу поиска условий преодоления отрицательного действия неопределенности в представлениях студентов о проектировочной деятельности как системообразующей профессиональной компетентности практического психолога.

Проектировочная деятельность понимается нами как особая форма активности человека, направленная на формирование и развитие профессионального пространства. Она должна быть целенаправленной, операционализированной, соотнесенной во времени с установленными требованиями к расходованию средств и ресурсов, качеству результатов.

Исходя из специфики проектирования как профессиональной деятельности психолога, к условиям ее эффективного развития относится, прежде всего, предоставление студентам возможности в процессе овладения содержанием спецкурса обязательного «вмонтирования» получаемых знаний в другие виды будущей профессиональной деятельности: проектирование траектории обучения ребенка с ограниченными возможностями развития; разработка проекта развивающей предметной среды для детей, лишенных родительского попечительства в приютах; проектирование средств повышения квалификации сотрудников при переходе предприя-

тия на новые технологии производства и т. п. Выявленная нами в ходе опроса неопределенность в представлениях студентов о проектировочных действиях преодолевается созданием в технологии обучения условий для творчества студентов, развитием у них «чувственной и интеллектуальной интуиции», готовности к восприятию неизвестного, способности к вероятностному прогнозированию его освоения.

Проектировочная деятельность может протекать успешно при наличии у студентов готовности действовать в условиях риска, наконец, готовности к «беспределльному дерзанию» [11, с. 12].

В. П. Зинченко, обсуждая проблему преодоления неопределенности в психологии, написал: «Самый простой способ избавиться от неопределенности — постулировать определенность, даже предопределенность» или «строить вероятностные модели поведения, противопоставлять неопределенности вероятностное прогнозирование...» [там же, с. 11]. В связи с этим освоение основ проектировочной деятельности (четко сформулированные цели, ориентированные во времени, осознанные ресурсы, развитые рефлексивные способности и т. д.) будет способствовать преодолению неопределенности студентов в выстраивании будущей профессиональной деятельности в целом.

Освоение основ проектировочной деятельности (четко сформулированные цели, ориентированные во времени, осознанные ресурсы, развитые рефлексивные способности и т. д.) будет способствовать преодолению неопределенности студентов в выстраивании будущей профессиональной деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апиш, Ф. А. Проектирование содержания учебного материала и формирование мотивации учебной деятельности студентов / Ф. А. Апиш // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. — 2005. — № 4. — С. 192—196.
2. Зинченко, В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 11.
3. Карапанышев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карапанышев. — СПб. : Речь, 2004 — 70 с.
4. Корнилова, Т. В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылка креативности / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 2010. — № 5. — С. 5—13.

5. Кочнева, Е. М. Изучение мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности / Е. М. Кочнева, Л. Ю. Пахомова // Вестник университета: теоретический и научно-методический журнал ГОУ ВПО «Государственный университет управления». — 2010. — № 7. — С. 62—67.
6. Кочнева, Е. М. Изучение профессиональной идентичности студентов-психологов методом семантического дифференциала / Е. М. Кочнева // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы развития непрерывного профессионального образования» (ноябрь, 2010) — Н. Новгород : ВГИПУ, 2010. — 236 с.
7. Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монография / С. И. Макшанов. — СПб. : Образование, 1997. — 238 с.
8. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2004. — 608 с.
9. Соломин, И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации : методическое руководство / И. Л. Соломин. — СПб. : ГМНПП «ИМАТОН», 2001. — 112 с.
10. Чиркова, Т. И. Преодоление неопределенности в профессиональной подготовке психологов в рамках ФГОС ВПО / Т. И. Чиркова, Е. Ю. Елисеева // Материалы V Всероссийской конференции «Психология образования: психологическое обеспечение “Новой школы”». — М., 2010. — С. 76—78.
11. Чиркова, Т. И. Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы / Т. И. Чиркова, Е. М. Кочнева // Известия РАО. — 2011. — № 2.
12. Эльконин, Б. Д. Психология развития : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. — М. : Академия, 2001. — 144 с.
13. Ryan, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // URL: <http://www.psych.rochester.edu>.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышла в свет книга:**

Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательного учреждения: Учебно-методический комплекс / Разраб. М. В. Федотова; под ред. Н. Ю. Бармина

Издание адресовано руководителям и заместителям руководителей образовательных учреждений. УМК также может быть использован в работе специалистов районных управлений образования, казначейских органов исполнения бюджета РФ.

Документы нормативно-правового характера и дополнительные материалы по каждому разделу скомпонованы в электронный ресурс «Дидактические материалы по управлению финансово-хозяйственной деятельностью образовательного учреждения». Также материалы можно найти в Интернете на сайте НИРО (лаборатория социально-экономических исследований в образовании), на портале «Открытый класс» (сообщество «Руководители образования онлайн»). Электронный ресурс обновляется по мере изменения нормативно-правовых документов и выхода материалов прикладного характера.

Работа с содержанием УМК и электронным ресурсом в рамках процесса обучения осуществляется на основе использования рабочей тетради по каждому разделу.



Школа— вуз— ступени карьеры

ВУЗ И ПРЕДПРИЯТИЕ: ТОЧКИ ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ



Е. А. КОРЧАГИН,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий лабораторией
ИПП ПО РАО
gkorch@mail.ru



Р. С. САФИН,
доктор педагогических наук,
профессор, декан факультета
инженерных систем и экологии КГАСУ
safin@kgasu.ru

В статье рассматриваются место высшего учебного заведения в триаде «образование — наука — производство», значение взаимодействия вуза с промышленными предприятиями для реализации новых образовательных стандартов; определяются формы взаимодействия вуза с предприятиями.

The article describes the place of a High school in the system of «education — science — production». The authors touch upon the problem of interaction between the University and industrial enterprise in terms of realization of new educational standards. The authors point out the main forms of interaction between the High school and enterprise.

Ключевые слова: *вуз, предприятие, взаимодействие, формы взаимодействия*

Key words: *High school, enterprise, interaction, the forms of interaction*

Инновационное развитие производства во многом определяется взаимодействием звеньев триады «образование — наука — производство» в условиях их взаимосвязанности и взаимодополняемости. Ведущим звеном развития, на наш взгляд, должна стать высшая профессиональная школа.

Во-первых, высшая профессиональная школа связывает звенья указанной триады по вертикали (общее образование, НПО, СПО), поставляя педагогические кадры, методические, технологические и другие педагогические разработки. Связь по горизонтали (с наукой и производством) обеспечивается подготовкой инженерно-

технических и управленческих кадров для производства и научных — для академической и отраслевой наук.

Во-вторых, вузы, выполняя фундаментальные и прикладные исследования, играют роль связующего звена между академической наукой, тяготеющей к фундаментальным исследованиям, и отраслевой, специализирующейся на прикладных разработках.

В-третьих, высшее профессиональное образование обладает исключительной инновационной способностью, которая может быть использована в качестве базы для формирования инновационной инфраструктуры рынка нововведений. В вузах действуют малые инновационные предприятия, осуществляющие мелкосерийный выпуск наукоемкой продукции на собственной производственной базе и в кооперации с другими предприятиями [2].

В то же время наука и учебный процесс в высшей школе не способны эффективно совершенствоваться без тесной связи с производством. Происходит превращение, с одной стороны, производства в «экспериментальную материально-творческую и предметно воплощающуюся науку», с другой — «ускоренно развивающей-

ся науки в непосредственную производственную силу» [1]. В связи с этим обучение включается непосредственно в процесс производства. Это служит предпосылкой создания единой системы «наука — образование — производство».

«Производство», в которой ориентация профессионального образования на связь с производством позволяет адаптировать профессиональную подготовку будущих работников к перспективным направлениям развития производства.

Следующей предпосылкой служит переход высшей школы на новые ГОС ВПО. Система профессионального образования,

работающая на базе государственных образовательных стандартов, не всегда самостоятельно может учесть и отразить в учебных программах разнообразные требования многочисленных предприятий. В то же время игнорирование вузом желаний работодателей способно привести к снижению востребованности выпускников. В связи с этим возникает необходимость в постоянном тесном взаимодействии производства и системы профессионального образования.

Безусловно, взаимодействие между ними должно быть организовано с учетом изменившегося социально-экономического контекста жизнедеятельности общества, меняющейся структуры хозяйствующих субъектов, изменений в характере взаимоотношений между федеральным и региональными уровнями управления, интеграционных процессов в обществе и экономике.

Несмотря на важность и актуальность взаимодействия, отношения между промышленными предприятиями и вузами остаются проблематичными. Обе стороны крайне заинтересованы в установлении более тесных связей, чтобы вуз был в курсе постоянно меняющихся потребностей промышленности и мог бы определенным образом реагировать на них, корректируя процесс обучения. Предприятия, в свою очередь, могли бы в большей степени влиять на процесс обучения непосредственным участием в нем.

Отсутствие прямых связей между высшей школой и сферой производства ведет к появлению разрыва между качеством подготовки выпускников в вузах и профессиональными качествами работников, необходимыми предприятию для эффективного функционирования.

В свое время для регулирования взаимодействия «вуз — производство» была введена система целевой контрактной подготовки в качестве механизма социальной защиты молодых специалистов в условиях отсутствия обязательного рас-

Отсутствие прямых связей между высшей школой и сферой производства ведет к появлению разрыва между качеством подготовки выпускников в вузах и профессиональными качествами работников, необходимыми предприятию для эффективного функционирования.

пределения и связанных с ним проблем трудоустройства [5, с. 12].

К плюсам контрактной подготовки относятся гарантия трудоустройства, а также более тесная, чем в системе распределения, связь вузов и предприятий.

К минусам — определяемое текущими задачами производства содержание образования, отсутствие выбора содержания, форм, методов и средств обучения, директивная образовательная траектория специалистов.

Взаимодействию между вузом и производством способствует создание служб трудоустройства в вузах. Их основными функциями выступают:

- ✓ формирование базы данных о вакансиях;
- ✓ содействие предприятиям в поиске молодых квалифицированных выпускников;
- ✓ консультирование студентов по вопросам трудоустройства;
- ✓ помочь в поиске работы.

Служба занятости вуза может не только содействовать трудоустройству, но и осуществлять непрерывное наблюдение за тенденциями развития рынка труда, вырабатывать рекомендации по коррекции учебных планов, изменению цифр приема абитуриентов и т. д. [3, с. 63].

Трудоустройство является самым достоверным критерием эффективности взаимодействия вузов и предприятий, самым очевидным результатом деятельности вуза как «производителя» квалифицированных выпускников, поэтому проблемам трудоустройства уделяется значительное внимание, они являются предметом анализа и исследований многих авторов. Вместе с тем в связи с введением новых стандартов очевидна необходимость усиления взаимодействия вузов и предприятий.

Действительно, структура нового ГОС включает совокупность учебных циклов. Каждый из них имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность студенту расширить и (или) углубить знания, со-

вершенствовать умения и навыки, определяемые содержанием базовых дисциплин (модулей), для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования. Вариативная часть разрабатывается факультетами и

выпускающими кафедрами вуза на основе анализа регионального рынка труда и других региональных особенностей подготовки кадров. Она учитывает конкретные требования предприятий-работодателей региона к работникам, тенденции развития отрасли, а также особенности региона. Она также отражает особенности научных школ, традиции и опыт подготовки будущих работников, обеспечивает формирование имиджа выпускников, их конкурентоспособность на рынке труда.

Формы взаимодействия с работодателями при разработке вариативной части стандарта могут быть разными: целевой заказ на подготовку специалистов определенного профиля, семинары, конференции, встречи с работодателями, прямое привлечение заказчиков в структуру вуза, например, в методический или попечительский советы, участие представителей работодателей в разработке учебных планов, привлечение их к руководству курсовым и дипломным проектированием и т. д.

Целевая программа подготовки кадров основывается на трехстороннем договоре между студентом, вузом и предприятием. Предприятие оплачивает учебу студента, организует практику на своем производстве, а тот после окончания вуза обязуется несколько лет проработать на предприятии. Такая форма взаимодействия особенно актуальна, когда работодателю требуются узкие специалисты дефицитных специальностей.

Другая форма взаимодействия с вузами — повышение квалификации персонала

Целевая программа подготовки кадров основывается на трехстороннем договоре между студентом, вузом и предприятием. Предприятие оплачивает учебу студента, организует практику на своем производстве, а тот после окончания вуза обязуется несколько лет проработать на предприятии.

(например, в вузовском учебно-методическом центре повышения квалификации и переподготовки).

Достаточно широко распространены организационно-договорные формы взаимодействия профессионального образования, бизнеса и производства. Они охватывают сферу подготовки и переподготовки молодых рабочих и специалистов.

Примером такого взаимодействия является договор между Казанским государственным архитектурно-строительным университетом (КГАСУ) и ООО «КНАУФ маркетинг Краснодар». В рамках этого договора Международная группа КНАУФ оплачивает расходы на организацию лаборатории по обучению современным технологиям КНАУФ, на приобретение материалов и оргтехники для ведения практических и теоретических занятий.

Успешно действует долгосрочный договор между КГАСУ и ООО «Татрансгаз» на организацию подготовки кадров по специальности «Теплогазоснабжение и вентиляция». ООО «Татрансгаз» оплачивает весь цикл обучения, выплачивает стипендии студентам. Отличникам учебы, активно участвующим в НИРС и общественной жизни вуза и предприятия, ежегодно назначаются стипендии АО «Газпром».

Создание учебно-научно-производственных комплексов дает возможность достичь синергетического эффекта использования возможностей работающего промышленного оборудования в учебном процессе, целевых НИОКР и обмена знаниями между учеными, преподавателями и представителями производства.

Открытие филиалов специализированных кафедр вузов, находящихся непосредственно на предприятии. Филиал кафедры принимает студентов старших курсов на производственную практику, которая предполагает сквозную подготовку будущего специалиста, разработку дипломного проекта по актуальным проблемам данного производства. К числу преимуществ этой формы взаимодействия относятся:

✓ практически стопроцентное трудоустройство выпускников и удовлетворение потребности предприятия в молодых перспективных кадрах;

✓ изменение учебного процесса: его содержание обуславливается конкретными запросами производства, а организация становится более гибкой, восприимчивой к инновациям;

✓ создание базы профессиональной переподготовки уже работающих на предприятии специалистов;

✓ осуществление взаимовыгодной предпринимательской деятельности;

✓ выполнение сторонами обязательств по организации и проведению учебных и производственных практик;

✓ обеспечение студентов аудиториями, лабораторным и научным оборудованием, создание для них рабочих мест;

✓ оплата труда студентов и преподавателей;

✓ регламентация порядка взаиморасчетов.

Создание учебно-научно-производственных комплексов. Инициатива развития этой формы взаимодействия исходит в основном от вузов, имеющих традиции в области прикладных научных разработок и их внедрения, в том числе в сотрудничестве с прикладными НИИ и предприятиями-партнерами. Данная форма взаимодействия позволяет:

✓ достичь синергетического эффекта использования возможностей работающего промышленного оборудования в учебном процессе, целевых НИОКР и обмена знаниями между учеными, преподавателями и представителями производства;

✓ объединить конкретные факультеты с профильными предприятиями как в образовательной, так и в научно-производственной сфере деятельности;

✓ создать экспертные советы по «родственным» направлениям образования и НИОКР, где на паритетных началах взаимодействуют вузовские ученые и промышленники;

✓ создать специальные подразделения в вузе, задачами которых являются, например, содействие кафедрам и факультетам в поиске стратегических производственных партнеров, разработка целевых программ и организационно-экономического механизма их реализации, информационно-аналитическая поддержка этих программ, участие в мониторинге рынка труда по профилю выпускаемых специалистов.

Создание образовательных кластеров. Стратегия развития образовательного кластера определяется социально-экономическими и педагогическими факторами. Создание инновационной, конкурентоспособной системы профессионального образования является экономической стратегией кластера, обеспечивающей успешное развитие производства. Социальная стратегия развития кластера — это обеспечение гарантий трудоустройства выпускников в соответствии с полученной специальностью. Педагогический фактор стратегии заключается в совместном проектировании образовательной деятельности, содержания образования, компетенций и квалификаций выпускников, организации производственных практик, стажировке преподавателей, повышении квалификации и переподготовке специалистов.

Направления взаимодействия образования и производства, входящих в образовательный кластер, следующие:

- ✓ целевая контрактная подготовка специалистов;
- ✓ организация учебной, производственной и преддипломной практики студентов;
- ✓ создание научных лабораторий и кафедр на производстве;
- ✓ опрос работодателей с целью выявления потребности в выпускниках;
- ✓ опрос работодателей для выявления и последующего формирования наиболее важных компетенций выпускника;
- ✓ дискуссии в рамках совместных мероприятий: научно-практических конференций, круглых столов, деловых встреч;
- ✓ встречи представителей производства со студентами и выпускниками;

✓ сбор и анализ отзывов работодателей о выпускниках;

✓ проведение совместных исследований;

✓ выполнение договорных работ по заказам производства;

✓ реализация программ повышения квалификации и дополнительного профессионального образования;

✓ разработка вариантов технического решения проблем бизнеса и производства в рамках реального курсового и дипломного проектирования;

✓ участие представителей бизнеса и производства в работе государственных аттестационных комиссий, в почетительских советах учебных заведений, в проведении занятий в учебных заведениях;

✓ трудоустройство выпускников;

✓ стажировка преподавателей на передовых предприятиях и в организациях.

Таким образом, взаимодействие вуза и предприятия является условием, необходимым для развития как взаимодействующих сторон, так и инновационной экономики в целом. Вуз и предприятие не могут развиваться изолированно, они не способны функционировать без активного взаимодействия друг с другом. Интеллектуальный капитал, лежащий в основе современного производства, не может создаваться и совершенствоваться только в одном из секторов — науке, образовании или производстве. Лишь совместными усилиями ученых, преподавателей и производственников возможно разрабатывать инновации, определяющие лицо новой экономики. Сегодня созданы организационные формы взаимодействия, имеются необходимые производственно-педагогические предпосылки для сотрудничества вузов с предприятиями.

Интеллектуальный капитал, лежащий в основе современного производства, не может создаваться и совершенствоваться только в одном из секторов — науке, образовании или производстве. Лишь совместными усилиями ученых, преподавателей и производственников возможно разрабатывать инновации, определяющие лицо новой экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухих, В. А. Интеграция высшей школы с производством как фактор совершенствования подготовки специалистов (на материалах технических вузов страны) : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. А. Глухих. — Л., 1988.
2. Гончарова, Н. В. Основные направления рационализации взаимодействия «вуз — предприятие» в условиях формирования рынка труда : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н. В. Гончарова. — М., 1998.
3. Карезин, В. Куда податься молодому специалисту? / В. Карезин // Управление персоналом. — 2000. — № 2.
4. Мухаметзянова, Г. В. Взаимодействие образования и производства: содержание, модели реализации / Г. В. Мухаметзянова [и др.] // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 3.
5. Постановление Правительства РФ «О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием» (19 сентября 1995 года) // Учительская газета. — 1996. — 19 марта.



ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ПОЛУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ЭКОНОМИКЕ И БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКЕ

Ю. А. КУЗНЕЦОВ,
доктор физико-математических наук,
профессор, заведующий кафедрой ММЭС
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
Yu-Kuzn@mtt.unn.ru

В статье отмечаются важнейшие факторы, обостряющие проблему приема абитуриентов в вузы. Описывается почти десятилетний успешный опыт сотрудничества кафедры математического моделирования экономических систем ННГУ им. Н. И. Лобачевского и НОУ «Эврика» в работе по подготовке школьников к получению профессионального образования. Указываются пути дальнейшего развития этого сотрудничества.

The major factors of the complication of a problem of pupils' entering higher educational institutions are pointed out. More than 10-year successful experience of cooperation of the department of mathematical modelling of economic systems of the N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University with the scientific organization of pupils «Eureka» in the pre-university preparation of pupils is described. The ways of the further perfection of this cooperation are specified.

Ключевые слова: прием абитуриентов в вузы, дифференциация образования, педагогические технологии, углубленная экономико-математическая подготовка школьников

Key words: pupils' entering higher educational institutions, differentiation of the education, pedagogical technologies, the advanced economic / mathematical training of pupils

В последние годы в России под влиянием ряда разнообразных факторов обострилась проблема приема абитуриентов в вузы. Особенно болезненно сложившаяся ситуация проявляется в вузах (на факультетах) физико-математических и естественнонаучных направлений.

Высшее образование из эффективного механизма накопления человеческого капитала постепенно превращается в «формальный барьер, который необходимо преодолеть для получения любого более или менее приличного рабочего места» [10]. В итоге формируется серьезный разрыв между уровнем подготовки основной массы учащихся (которые нацелены теперь не столько на получение систематических знаний, сколько на успешное прохождение тестов ЕГЭ) и требованиями вузов, особенно тех из них, которые призваны готовить специалистов-исследователей с фундаментальным математическим и естественнонаучным образованием. Как следствие, хронический заметный «недобор» именно на те специальности и направления подготовки, в названии которых фигурируют слова «математика» («математические») и «физика» («физические»).

Выходом из этой ситуации может стать дифференциация образования, то есть предоставление каждому учащемуся возможности выбора нужных ему объема и уровня изучения определенного круга дисциплин, в том числе с учетом возможности получения образования следующего уровня и планируемой профессии. Оправдано и использование специфических педагогических технологий, предназначенных для определенных этапов обучения и различных целевых групп обучающихся. Одним из способов реализации дифференцированного подхода к обучению являются

организация и проведение занятий со школьниками в рамках научного общества учащихся (далее НОУ), в том числе учебно-исследовательская деятельность школьников в НОУ (выполнение учебно-исследовательских работ и выступления с докладами о них на конференциях НОУ). Подобную работу следует трактовать как специфическую педагогическую технологию, предназначенную для вполне определенной целевой группы будущих абитуриентов: это тот самый контингент, который пополнит ряды специалистов-исследователей с фундаментальным математическим и естественнонаучным образованием [1; 4—6].

Отметим, что понятие «педагогическая технология» может быть характеризовано с разных сторон: и как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения, проектирующая педагогические процессы; и как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; и как реальное осуществление технологического (педагогического) процесса при использовании всех адекватных личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [8].

Современная дидактика трактует учебно-исследовательскую работу школьников как своеобразные упражнения в творческой поисковой познавательной деятельности (в определенной степени аналогичные процессу научного познания). Совершаемые на этом пути «открытия» объек-

Одним из способов реализации дифференцированного подхода к обучению являются организация и проведение занятий со школьниками в рамках научного общества учащихся, в том числе учебно-исследовательская деятельность школьников в НОУ (выполнение учебно-исследовательских работ и выступления с докладами о них на конференциях НОУ).

тивно являются новыми только для школьника — в науке и практике они уже хорошо известны. Но без таких «открытий» невозможно воспитать личность с развитым творческим мышлением. Как отмечается в записке «К вопросу о концепции образовательной деятельности РАН» в президиум РАН, подготовленной академиками РАН А. В. Гапоновым-Греховым и А. Г. Литваком, «для обеспечения научной деятельности... необходимы знания... умение решать возникающие... задачи и, самое главное, способность ставить задачи, соответствующие предмету и целям данной области науки. Последний компонент — постановка задач — является, пожалуй, одним из важнейших элементов продуктивной научной и научно-технической деятельности. Поэтому обучение анализа реальной ситуации, формулировке цели исследования, созданию адекватных моделей изучаемых явлений — всему тому, что входит в постановку задачи, — следует рассматривать в качестве абсолютно необходимого элемента (отличительного признака) "научного образования"» [11, с. 63].

На кафедре математического моделирования экономических систем механико-математического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского разработана педагогическая технология углубленной экономико-математической подготовки школьников, предназначенная для целевой группы будущих абитуриентов с исследовательскими склонностями и способностями.

подобных школьников, в принципе, и должны быть приоритетным направлением деятельности вузов в плане профессиональной ориентации учащихся.

На кафедре математического моделирования экономических систем механико-математического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского (далее ММЭС ММФ) разработана педагогическая технология

углубленной экономико-математической подготовки школьников, предназначенная для целевой группы будущих абитуриентов с исследовательскими склонностями и способностями. Она позволила привлечь в ряды студентов кафедры на специальность «Математические методы в экономике» представительную группу очень способных учащихся. Одной из основных целей создания кафедры ММЭС была подготовка в ННГУ высококвалифицированных специалистов в области математических методов анализа экономики, способных к аналитическому и компьютерному обеспечению экономической деятельности [3; 5]. Уже более десяти лет кафедра готовит дипломированных специалистов (специальность 080116 — «Математические методы в экономике», квалификация «экономист-математик»); в 2006 году состоялся первый выпуск магистров экономики, обучавшихся в рамках магистерской программы 080100 — «Математические методы анализа экономики»*. И специальность, и направление подготовки демонстрируют достаточно устойчивую динамику набора и выпуска студентов, высокие показатели их трудоустройства [5]**.

В течение последнего десятилетия активная работа со школами, учениками и их родителями в плане профессиональной ориентации была одной из важнейших составляющих деятельности кафедры ММЭС. Она включала в себя и рассылку по школам Нижнего Новгорода и области писем с рекламой факультета и подробных материалов о специальности «Математические методы в экономике», и активное участие преподавателей и сотрудников кафедры в проводимых на ММФ

* Сроки обучения, соответственно, 5 и 6 лет, включая 4 года обучения в бакалавриате; обучение в магистратуре возможно также на базе 5-летнего высшего образования.

** Как известно, эффективность и качество высшего профессионального образования часто измеряют показателями трудоустройства выпускников, их социального самочувствия, а также показателями молодежной безработицы.

днях открытых дверей, и выступления преподавателей, сотрудников и студентов кафедры ММЭС в школах города перед учащимися и преподавателями. Студенты, обучающиеся в ННГУ им. Н. И. Лобачевского по специальности «Математические методы в экономике», периодически посещают свои школы с новостями не только о своей учебе в университете, но и о факультете и родной кафедре, выступая, таким образом, в роли консультантов-волонтеров по профориентации. В течение длительного времени преподаватели кафедры ММЭС участвуют в учебном процессе классов экономико-математического и экономического профилей в ряде городских школ (в частности, № 187 и 175), а также руководят научно-исследовательскими работами («школьными диссертациями») учащихся выпускных классов и учебно-исследовательскими работами членов НОУ.

Важнейшей частью работы кафедры ММЭС со школьниками является научно-методическое руководство секцией «Математические методы в экономике» городского научного общества учащихся «Эврика», образованного в 2002/2003 учебном году. Название секции было «заимствовано» у специальности высшего профессионального образования неспроста: уже тогда предполагалось, что эта секция должна стать своеобразной «кузницей кадров» для специальности «Математические методы в экономике» [4].

Основные цели работы этой секции — распространение экономико-математических знаний и привитие учащимся навыков самостоятельной исследовательской деятельности. Главными принципами работы секции выступают доступность и научность. Доступность трактуется как в социальном аспекте (и означает, что в секции может заниматься любой из учеников 9—11-х классов нижегородских школ), так и в методическом (доступность для понимания школьниками определенного круга экономико-математических знаний). Научность означает, что используемый на за-

нятиях материал имеет четкую научную базу, сообщаемые сведения или утверждения всегда обосновываются или доказываются.

Деятельность преподавателей и сотрудников кафедры в НОУ организована по трем направлениям. В рамках *первого направления* проводится углубленная экономико-математическая подготовка школьников, которая включает в себя чтение лекций и проведение практических занятий. *Второе направление* — это руководство учебно-исследовательскими работами школьников. Участники секции могут выбрать тему исследования из числа предложенных или сформулировать ее самостоятельно, а затем разрабатывать под руководством наставника (сотрудника кафедры ММЭС и (или) своего школьного учителя). Лучшие работы секции НОУ «Математические методы в экономике» рекомендуются для участия в городской конференции НОУ. За истекшее время на городскую конференцию НОУ было представлено около 50 работ, а в самой секции прошли обучение более 100 учеников школ Нижнего Новгорода. Наконец, *третье направление* — это участие в организации и проведении городской конференции НОУ, работа в жюри секции «Математические методы в экономике». Участники, занявшие первые три места на городской конференции НОУ, награждаются дипломами.

Многие из победителей городской конференции НОУ и авторов опубликованных работ становятся впоследствии студентами ММФ и успешно обучаются на кафедре ММЭС. В 2010/2011 учебном году на кафедре ММЭС обучается 21 студент.

Приведенные данные убедительно свидетельствуют о том, что секция «Математические методы в экономике» НОУ «Эврика» оправдывает возлагавшиеся на нее надежды. Получены серьезные результа-

Основные цели работы секции «Математические методы в экономике» НОУ «Эврика» — распространение экономико-математических знаний и привитие учащимся навыков самостоятельной исследовательской деятельности. Главными принципами работы секции выступают доступность и научность.

ты как в отношении распространения экономико-математических знаний и привития учащимся навыков самостоятельной исследовательской работы, так и в профессиональной ориентации школьников.

В настоящее время начинается новый этап развития отечественной высшей школы — этап перехода российского высшего образования на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Меняются структура высшего образования (многоуровневое образование), технология отбора и зачисления абитуриентов (ЕГЭ), перечни направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемых присвоением лицам квалификаций (степеней) «бакалавр» и «магистр». В подавляющем большинстве должны уйти в историю понятия «специальность» и «специалист». Это касается и специальности «Математические методы в экономике» — на смену ей приходит направление подготовки 080500 — «Бизнес-информатика».

В новых условиях по-новому складывается сотрудничество вузов и школ [12], и его важным аспектом может стать участие вузов в руководстве научными обще-

ствами учащихся. При этом, разумеется, необходима реорганизация деятельности НОУ, которая в настоящее время уже ведется. Предполагаются укрупнение и изменение названий секций направления «Экономика» НОУ «Эврика».

В его состав войдут секции по современным социально-экономическим проблемам, прикладным проблемам экономики и бизнеса; менеджменту, маркетингу, финансам, информационным технологиям, математическим моделям и методам в экономике и бизнесе. К руководству секциями привлекаются ведущие преподаватели и сотрудники кафедры ММЭС ММФ, кафедры экономической теории экономического

факультета, преподаватели и сотрудники других подразделений ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Корректируется содержание лекций и практических занятий со школьниками, трансформируются темы учебно-исследовательских работ учащихся с целью их сближения с новыми для высшей школы направлениями подготовки.

Теперь занятия со школьниками и темы учебно-исследовательских работ в большей степени касаются вопросов применения информационных технологий и математического моделирования в исследовании проблем экономики, управления и бизнеса. Кафедрой ММЭС разработана программа курса «Информационные технологии, математические модели и методы в экономике и бизнесе». В нее входят, например, такие темы, как основные принципы математического моделирования, решение задач линейного программирования с помощью Excel, нейронные сети, метод динамического программирования, математические задачи логистики, элементы финансовой математики, модель В. Леонтьева, сетевые модели, простейшие модели экономической динамики и многие другие. Курс служит своеобразным введением в специальность и призван помочь школьникам осознанно и мотивированно выбрать профессию. Его основная задача состоит в расширении и углублении знаний учащихся в области информационных технологий, математического моделирования и применения математических методов в экономике и бизнесе. В рамках этого курса школьники получают доступ к информационным ресурсам университета, что создает благоприятные условия для выполнения учебно-исследовательских работ. Кроме того, что также немаловажно, школьники из первых рук получают информацию о бакалаврском и магистерском уровнях подготовки в рамках направлений 080100 — «Экономика» и 080500 — «Бизнес-информатика». Тем самым они оказываются в гораздо большей степени подготовленными к осознанному

В настоящее время занятия со школьниками и темы учебно-исследовательских работ в большей степени касаются вопросов применения информационных технологий и математического моделирования в исследовании проблем экономики, управления и бизнеса.

выбору профессии, успешному обучению в вузе и получению профессионального экономико-математического образования.

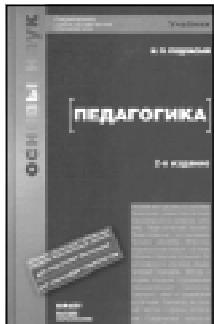
Таким образом, в настоящее время научные общества учащихся могут сыг-

рать серьезную позитивную роль, став частью системы поддержки талантливых детей, развитие которой провозглашено национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенев, И. В. Дифференциация обучения физике в системе непрерывного образования «школа — вуз» : монография / И. В. Гребенев [и др.]. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2005.
2. Гребенев, И. В. Научная основа организации конструктивной деятельности преподавателя / И. В. Гребенев // Нижегородское образование. — 2009. — № 2.
3. Кузнецov, Ю. А. Многоуровневая система подготовки экономистов-математиков в ННГУ / Ю. А. Кузнецов // Качество образования. Проблемы и перспективы : сб. ст. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2009. — № 4.
4. Кузнецов, Ю. А. Роль научного общества учащихся в профессиональном самоопределении абитуриентов / Ю. А. Кузнецов, Е. В. Круглов, О. В. Мичасова // Качество образования. Проблемы и перспективы : сб. ст. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. — № 5.
5. Кузнецов, Ю. А. Современный рынок труда и мотивы профессионального самоопределения абитуриентов / Ю. А. Кузнецов, Е. В. Круглов // Развитие научного потенциала Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений : межвуз. сб. ст. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. — № 7.
6. Леонтovich, А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. Леонтovich // Народное образование. — 1999. — № 10.
7. Масленникова, Ю. В. Участие в работе НОУ как возможность раннего профессионального самоопределения учащихся в системе «школа — вуз» / Ю. В. Масленникова // Проблемы естественнонаучного образования. — Н. Новгород : Изд-во ВГИПА, 2002.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2000.
9. Слепенкова, Е. А. Технология организации исследовательских педагогических заданий для старшеклассников / Е. А. Слепенкова // Сохранение и развитие научного потенциала Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2004. — Вып. 2.
10. Соболева, И. В. Человеческий капитал нового тысячелетия: тенденции, проблемы, вызовы для России / И. В. Соболева // Человеческий капитал: мировые тенденции и российская специфика : материалы XVI Кондратьевских чтений. — М. : Ин-т экономики РАН, 2009.
11. Чупрунов, Е. В. Классические университеты как база формирования федеральных и национальных исследовательских университетов / Е. В. Чупрунов, С. Н. Гурбатов // Высшее образование в России. — 2009. — № 9.
12. Чупрунов, Е. В. Сотрудничество национального исследовательского университета и школы в условиях инновационного общества знаний / Е. В. Чупрунов [и др.] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2010. — № 4 (1).

**В 2011 году библиотека ГБОУ ДПО НИРО
пополнилась новыми изданиями:**



Подласый И. П. Педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений педагогических специальностей, аспирантов, преподавателей. М.: Юрайт, 2010. 574 с.

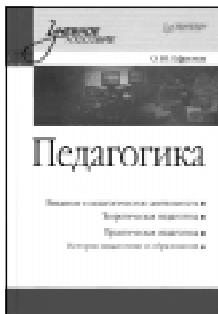
Учебник дает необходимый объем знаний по педагогике для специалистов любого профиля: социологов, экономистов, юристов, инженеров, врачей и т. д. В центре внимания — общие основы педагогики, теория и технологии обучения и воспитания, принципы педагогического менеджмента. Учебник позволяет выбрать и применить на практике наиболее эффективные методы обучения и воспитания, модель управления педагогическим процессом.

Автором учтены новейшие тенденции мирового развития педагогической теории и практики, требования европейских стандартов высшего образования ECTS.

Коджаспирова Г. М. Педагогика: Учебник. М.: КРОНОС, 2010. 744 с.

Учебник представляет полный курс педагогики школы для педагогических вузов. В основу построения курса положена концепция целостного педагогического процесса. В учебнике сделана попытка представить курс педагогики на доступном для человека, имеющего общеобразовательную подготовку, уровне, при этом соблюдены логика и систематичность изложения. В содержании всех тем отражены новые подходы и трактовки.

Для преподавателей педагогики и студентов педагогических учебных заведений всех уровней, системы повышения квалификации и переподготовки.



Ефремов О. Ю. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.

В учебном пособии наглядно, в виде схем и таблиц, представлены основные положения педагогики. Последовательно рассматриваются содержание педагогической деятельности, педагогического процесса, теория и практика обучения, воспитания и образования, история становления и развития педагогической мысли.

Учебное пособие рассчитано, прежде всего, на студентов вузов, изучающих педагогику и нуждающихся в системном и емком восприятии достаточно обширного учебного материала по данной дисциплине. Материал пособия полностью соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта к содержанию дисциплины «Педагогика».

Цветкова М. С. Информационная активность педагогов: Методическое пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 352 с.

Книга посвящена вопросам развития ИКТ-компетенций учителей за последние десять лет. От компьютерной грамотности к базовой ИКТ-компетентности и далее — к ИКТ-активности учителей в зоне их актуальных профильных интересов.

Описаны инфраструктурные решения в системе повышения квалификации, предложены инвариантные подходы в области ИКТ-подготовки педагогов, использован международный опыт диагностики базовых ИКТ-компетентностей педагогов на основе набора типовых диагностических знаний.

Для методистов системы повышения квалификации, педагогов, преподавателей и студентов педагогических вузов.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Точка зрения ученого



ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Т. И. ЧИРКОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной психологии НГПУ
tm.ch@mail.ru

В статье анализируются цели высшего профессионального образования в различных моделях вузов с позиций временной направленности подготовки будущих специалистов, а также развития общей компетентности и частных профессиональных компетенций студентов. На этой основе определяется спектр научных исследований психологических компонентов целеполагания высшего многоуровневого образования.

The article is devoted to the analysis of the aims of professional higher education in different types of universities from the point of view of temporal orientation preparation of future specialists as well as the development of their general competence and specific professional competence of students. The range of scientific researches of psychological components of targeting of higher multilevel education is determined on this basis.

Ключевые слова: целеполагание высшего образования, временная направленность образования, психологические компоненты профессиональной компетентности и компетенций

Key words: targeting of higher education, temporal orientation of higher education, psychological components of professional competence

Роль психологического фактора в любой профессии (системы «человек — человек», «человек — техника», «человек — природа» и др.) чрезвычайно значима. По большому счету, проблемы современного технического и социального производства — это проблемы человека, его интеллектуального, эмоционального, волевого развития. Высокий уровень профес-

сионализма или его отсутствие — это нравственная проблема и конкретной личности, и общества в целом. Психологический фактор становится определяющим во всех сферах жизнедеятельности человека. Поэтому уже на уровне подготовки студентов в учебных заведениях необходимо формировать у них основы профессионального экологического сознания, нрав-

ственными основы профессиональной деятельности и соответствующие им поведенческие модели, интеллектуальные стратегии, творческие установки, личностные новообразования ответственности и долголетствования.

Исходя из этого, обсуждение методологии решения проблем вузовского образования, прежде всего, необходимо начать с анализа целеполагания подготовки специалистов в некоторых моделях вузов, поскольку именно цель деятельности является системообразующим фактором функционирования любого социального конструкта, определяющим параметры активности, текущее состояние всех субъектов и перспективу их развития.

Изменение социально-экономического положения в нашей стране и во всем мире привело к необходимости создания вузов новых типов. Российская система вузов строится на основе использования опыта зарубежных университетов, таких как «отзывчивый университет» — американская модель, «предпринимательский, или инновационный, университет» — европейская модель, «университет — предприятие» — австралийская модель [3].

Анализ целей деятельности вузов в аспекте временных перспектив развития общества показывает, что для всех университетов этих типов характерна устремленность в настоящее время. Они в основном имеют адаптивную направленность к запросам современного общества. Безусловно, это важно и необходимо. Однако, учитывая только сегодняшние социально-экономические условия, высшее образование утрачивает свою важнейшую функцию основы научно-технического и социального прогресса страны в будущем. Любая форма адаптации имеет не только позитивные, но и негативные стороны. Поэтому учебно-воспитательная работа вузов обязательно должна быть нацелена на перспективу развития общества, на задачи будущего времени. Такому целеполаганию более всего соответствует «исследовательский университет». Но эта

модель вуза в нашей стране пока еще редкое исключение. Следовательно, вузам других типов необходимо специально включать в целеполагание содержательный и, соответственно, дидактический компоненты развития у студентов аналитического отношения к сложившимся социально-экономическим условиям, к устаревшим технологиям и управляемой организационной культуре. Выполнение социально опережающей функции должно стать приоритетным для любой системы вузовской подготовки студентов, а основным методологическим принципом рассмотрения современного состояния вузовского образования должен быть принцип его временной направленности.

О необходимости пересмотра ценностей в области образования говорят многие. А. В. Толстых еще в конце XX века в статье «Грядущая культура: гримасы идентичности» писал: «Новую ситуацию в мире, в том числе и в мире образования, составляют сегодня два фактора: неопределенность и ориентация на будущее. Причем под неопределенностью понимается отнюдь не частный социологический факт нестабильности постсоветского жизненного пространства. Речь идет о принципиальной неопределенности (или, если угодно, неопределимости) ключевых параметров социогенной среды. Для образного выражения ситуации подходит очень быстрое движение в очень мутной воде. При этом фактор неопределенности привязан к фактору ориентации на будущее: наша традиционно постфигуративная (термин М. Мид) культура, ориентированная на передачу опыта от старших к младшим, сменяется конфигуративным и даже префигуративным типом культурной организации, ориентированным на будущее. В широком историческом контексте эти перемены связаны с переходом от тех-

Выполнение социально опережающей функции должно стать приоритетным для любой системы вузовской подготовки студентов, а основным методологическим принципом рассмотрения современного состояния вузовского образования должен быть принцип его временной направленности.

ногенной к антропогенной цивилизации» [13, с. 6].

В нормативных документах цели вузов описываются слишком обобщенно и неопределенно: «обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике» и т. п. Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, навыков, которые должны приобрести студенты в соответствии с ФГОС ВПО. В связи с этим необходима незамедлительная научно-исследовательская разработка эффективных методов и четких критериев оценки промежуточного и конечного результатов реализации целей вузовской подготовки студентов*.

Всем известно, что от определенности формулировок целей вуза («для чего учить?») зависят отбор содержания («чему учить?»), выбор методов и средств обучения и воспитания, обеспечивающих решение задач (профессиональных, жизненных, предметных, этических, эстети-

ческих и др.), с которыми столкнется студент в будущем. Поэтому так важно осознание целей вуза всеми субъектами его образовательного пространства. Однако целеполагание как основа

Необходима незамедлительная научно-исследовательская разработка эффективных методов и четких критериев оценки промежуточного и конечного результатов реализации целей вузовской подготовки студентов.

деятельности вуза, по результатам психологических исследований, часто вообще не рефлексируется преподавателями и студентами [9].

Проведенный нами опрос студентов и преподавателей гуманитарных факультетов ряда вузов Нижнего Новгорода показал, что и те и другие затрудняются диф-

ференцировать уровень усвоения конкретных знаний и умений в зависимости от целей будущей профессиональной деятельности. При сопоставлении ответов на вопрос: «Каким образом могут быть вмонтированы получаемые вами знания по данной учебной дисциплине в профессиональные действия, например, по таким параметрам, как: воспроизведение и технологическое использование информации; совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность); осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность)?» — наблюдалось явное расхождение между дифференциацией целеполагания приобретения конкретных знаний и умений в процессе вузовской подготовки преподавателями и студентами [14].

Исходя из этого, требуется: четкая, отвечающая принципам достаточности и необходимости формулировка целеполагания профессионального обучения и воспитания студентов; создание дидактических условий для осознания этих целей всеми субъектами образовательного пространства вуза; разработка критериев успешности реализации избранных целей в становлении профессиональной компетентности будущих специалистов и, соответственно, создание диагностического инструментария ее определения.

Следует отметить, что в отечественных психологии и педагогике высшей школы уже намечены некоторые пути решения этих проблем. Например, для более полного и дифференциированного описания целей вузовской подготовки, а также обеспечения ее диагностичности С. Д. Смирнов предлагает формулировать цели вузовского обучения на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, чувства. Он отмечает, что такой операционный способ формулировки целей требует владения методологией построения четких моделей (профилей) специалиста, которые, к сожалению, находятся пока еще в стадии разработки. Более

* О проблемах контрольно-оценочной деятельности в вузе, отношении к ней студентов, качестве написания и защиты ВКР студентами в современных вузах разговор должен быть особый, поскольку традиционная контрольно-оценочная деятельность в системе высшего образования изживает себя, имеет множество изъянов и требует коренного изменения [2].

того, чрезвычайно важно, с психологической точки зрения, разведение в целеполагании вузовской подготовки задач когнитивно-компетентностного и личностного развития, поскольку в психологии хорошо известен факт несовпадения обучения и развития, обнаруживающийся, прежде всего, при анализе результатов обучения.

Для построения системы целей высшего многоуровневого образования могут быть взяты различные принципы, в частности, принцип развития. Например, Д. Н. Завалишина, анализируя модели развития субъекта профессиональной деятельности, выделяет два типа моделей: онтогенетические (возрастные) и профессионал-генетические. «В онтогенетических моделях профессиональное развитие накладывается на возрастную ось жизнедеятельности человека по аналогии с периодами его жизни... В этих моделях выделяются «старт», «пик» и «финиш» его функционирования как субъекта труда.

Профессионал-генетические модели рассматривают профессиональное развитие человека в контексте реального многолетнего выполнения им конкретной трудовой деятельности. Обычно это трехэтапные модели, фиксирующие лишь одну линию профессионального развития (как наиболее социально значимую) от новичка до творчески работающего мастера (хотя процент творчески работающих специалистов в большинстве массовых профессий невелик)» [4, с. 24].

Исходя из сущности первой модели развития профессионала, в целеполагание вузовской подготовки входит только «старт» развития студентов как субъектов труда. Вторая модель предусматривает целеполагание в подготовке студентов до уровня «профессионального новичка». Кстати, традиционное целеполагание вузовской подготовки основной массы студенчества этим и ограничивалось (не случайно возникли проблемы организации стажерства, наставничества, послевузовского, дополнительного образования, повыше-

ния квалификации, непрерывного образования и т. д.). Возникает вопрос: может быть, для вузов достаточно целеполагания как подготовки к «старту» новичка? Ведь, чтобы профессиональный старт студентов был успешным, надо приложить усилия и создать условия для тренировок, разработать в вузе совершенную обучающую и воспитательную систему. Все это так, но современные социальные требования к выпускнику вуза намного объемнее, чем стартовые возможности, — требования не как к новичку в профессиональном развитии, а как к творчески работающему мастеру.

Это ставит перед вузами часто неразрешимые задачи. В соответствии с психологическими законами развития профессионалом-мастером можно стать только самостоятельно. Эпизодически, «на практике» посещая производство или наблюдая за работой других, в лучшем случае участвуя в определенных трудовых операциях, творчески работающим мастером стать невозможно. Очевидно, близка к такому идеалу модель вуза «университет — предприятие». Но она, по крайней мере, в нашем регионе, только мечта.

По отношению к традиционным моделям вуза такое целеполагание остается утопией при всех стараниях организовать «практику» студентов. Хотя именно такая модель часто закладывается ФГОС ВПО для многих специальностей вузов.

Наиболее устоявшимся принципом построения целеполагания вузов является модель профиля специалиста, базирующаяся на рациональной, научно обоснованной идее о приоритетности разработки государственного стандарта требований к специалисту определенного профиля, его научно-теоретической эталонной профессиограммы, а затем на ее основе — модели вузовской подготовки студентов. На

Чрезвычайно важно, с психологической точки зрения, разведение в целеполагании вузовской подготовки задач когнитивно-компетентностного и личностного развития, поскольку в психологии хорошо известен факт несовпадения обучения и развития, обнаруживающийся, прежде всего, при анализе результатов обучения.

пример, научную и практическую разработку идеи о сопряженности, взаимном соответствии между государственным стандартом деятельности практического психолога и ФГОС ВПО подготовки психологов осуществляет Московский городской психолого-педагогический университет под руководством В. В. Рубцова. В общем виде реализуется такая схема: вид профессиональной деятельности (СПД), задачи профессиональной деятельности — ФГОС ВПО, общие компетенции, компетенции профиля.

В таком целеполагании осуществляется проекция не только практической составляющей результативности труда специалиста, но и требований к его личности и, соответственно, психологических требований к организации учебного процесса, содержанию учебных программ, методам обучения.

Особое внимание в целеполагании вуза на основе модели профиля специалиста уделяется описанию типовых задач, которые студенту предстоит решать в своей профессиональной деятельности. Причем типовые задачи должны выстраиваться в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования. Например, Н. Ф. Талызина предлагает следующую иерархию целей (в форме конкретизации задач) современного высшего образования:

✓ Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты независимо от конкретной профессии или страны

Особое внимание в целеполагании вуза на основе модели профиля специалиста уделяется описанию типовых задач, которые студенту предстоит решать в своей профессиональной деятельности.

проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. Например, к числу таких задач можно отнести: экологические (минимизация негативного влияния на природу производственной и иной деятельности людей); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и

хранение информации, применение ее в решении профессиональных проблем); коммуникативные (большинство видов современной деятельности предполагает взаимодействие с другими членами сообщества).

✓ Второй уровень образуют задачи, специфичные для конкретной страны. В России сейчас актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, маркетинг, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т. п.); обусловленные проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычая, толерантное отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на проявления национализма и шовинизма). Современный специалист должен уметь решать производственные, управлеческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости.

✓ Третий уровень целеполагания — самый большой по объему и разнообразию собственно профессиональных задач. Условно они могут быть разделены для любой специальности на три типа: исследовательские (развитие умений планировать и проводить исследовательскую работу в определенной области знания или сфере деятельности); практические (владение профессиональными способами получения конкретного результата); педагогические (дидактика преподавания соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения) [12].

Мы считаем, что с позиций компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов на третьем уровне целеполагания необходимо выделить четвертую, особую составляющую — психологические задачи личностного развития будущего профессионала.

Компетентностная модель специалиста пользуется чрезвычайной популярностью, очевидно, не случайно. Дело в том,

что именно она четко обозначила необходимость видения в обучении на любых уровнях онтогенеза, в том числе профессионального, двух сопряженных составляющих развития — личностной (в когнитивном, эмоциональном, ценностно-смысловом, регулятивном и других спектрах) и операционально-деятельностной. Эта модель специалиста, менее привязанная к ЗУНам по отношению к конкретному объекту и предмету труда, обеспечивает более высокую мобильность выпускников вузов в изменяющихся условиях рынка труда и вызывает повышенный интерес разработчиков целеполагания профессионального высшего многоуровневого образования. И. А. Зимняя указывает, что понятия «компетентность» и «компетенция» обычно рассматриваются в ключе формирования профессиональных требований к специалисту, а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов [5]. Это объясняется тем, что компетентность включает: профессиональные знания и умения человека эффективно решать стоящие перед ним профессиональные задачи; личностные качества (инициативность, способность к сотрудничеству, коммуникативные способности); умение учиться, логически мыслить, отбирать, использовать информацию; оценивать происходящее с определенных мировоззренческих позиций и представлений о природе, обществе и людях. (Например, когнитивная система компетентного специалиста любой отрасли деятельности характеризуется четким осознанием реалий современного мира; глубиной, содержательностью постижения истины; обобщенностью, категориальностью; диалектичностью; отражением явлений в их взаимосвязях, противоречиях и развитии.)

Профессиональная компетентность часто трактуется как успешность профессиональной деятельности с определенными специфическими задачами в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении. (Например, компетентность педагога оцени-

вается по таким показателям, как уровень знания и понимания того, чему он обучает других; владение технологией преподавания; умение добиваться одновременного выполнения задач, связанных с обучением и воспитанием учащихся [10].)

Понятие «компетентность» включает в себя два компонента: гносеологический и аксиологический. Первоосновой является гносеологический компонент, поскольку он определяет адекватное восприятие, осмысление природных и социальных процессов действительного мира (отражение, познание, моделирование мира); систему знаний — множество взаимосвязанных элементов, представляющих собой определенное целостное образование и характеризующихся гибкостью, динамичностью, вариативностью, адаптивностью, прогностичностью, преемственностью.

Аксиологический (греч. *axios* — ценный) компонент профессиональной компетентности во время социальной неопределенности приобретает особую значимость, поскольку высокий уровень профессионализма — это проблема и смысла, и нравственности. Аксиологический компонент определяет не только смыслы, но и этику профессиональной деятельности [11].

Такая сложность структуры профессиональной компетентности привела к необходимости введения дополнительного понятия — «компетенция», подчеркивающего самостоятельное значение следующих смысловых составляющих: круг определенных профессиональных задач, о которых человек хорошо осведомлен, может здраво судить и эффективно работать в их области; единство знаний, навыков, профессионального опыта, способностей действовать; готовность быть функционально адекватным, владение достаточными

Компетентностная модель специалиста чрезвычайно популярна, потому что именно она четко обозначила необходимость видения в обучении на любых уровнях онтогенеза, в том числе профессионального, двух сопряженных составляющих развития — личностной и операционально-деятельностной.

знаниями, навыками и умениями. Исследователи, изучавшие профессиональные компетенции, указывают на их многосторонний, разноплановый характер (общие, конкретные, ключевые и др.).

Исторический анализ развития компетентностного подхода в системе высшего многоуровневого образования свидетельствует о том, что сейчас крайне важно для разработки целеполагания обучения бакалавров проявлять особое внимание к исследованиям условий развития ключевых профессиональных компетенций (понятие возникло в научном обиходе в начале 1990-х годов). В большинстве публикаций ключевые компетенции рассматриваются как общие для всех профессий и специальностей [1]. Ключевые компетенции универсальны и применимы в различных ситуациях. К ним относятся межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Исследуя структуру информационной компетенции как ключевой для любого специалиста, мы выделили в ней теснейшим образом взаимосвязанные, логически обусловленные целостностью и не противоречивостью три части: когнитивную, ценностно-мотивационную и деятель-

ностно-практическую [16]. Кроме того, мы пришли к выводу, что развитие информационной компетенции студентов продуктивно изучать в динамике приобретения и творческого использования знаний при решении профессиональных

Что касается технологии развития профессиональных компетенций, то они не передаются готовыми от одного человека к другому, а «рождаются» на основе соединения получаемой извне информации с самостоятельной творческой активностью человека.

проблемных заданий в процессе обучения, а также в приближенных к профессиональной деятельности деловых играх.

Что касается технологии развития профессиональных компетенций, то они не передаются готовыми от одного человека к другому, а «рождаются» на основе соединения получаемой извне информации с

самостоятельной творческой преобразовательной активностью человека. Именно поэтому в дидактике высшей школы так много внимания уделяется разработке технологии обучения в творческом формате. Подобное обучение обеспечивает студентам приобретение профессионально-инвариантных знаний, холистическое восприятие научной картины мира; содействует интеллектуальному расцвету личности, развитию способности быстро реагировать на изменения социально-экономических условий; формирует механизмы, способы творческого преобразования окружающего мира и себя в нем.

Особого исследовательского внимания в настоящее время требует ценностно-мотивационная составляющая профессиональных компетенций студентов. Известно, что именно их состояние и направленность вызывают большую тревогу. Результаты наших исследований смысложизненных ориентаций студентов и фактов их отчуждения от учебной деятельности подтверждают это [7].

В структуре информационных компетенций студентов чрезвычайно важна определенность методологических позиций как необходимого условия возникновения профессиональных установок на глубокое осмысление своей подготовки к будущей практической деятельности [6]. Исследование методологической определенности современного студенчества — неотложная задача: пренебрежение к ней может привести в будущем к рискам в социальных процессах и сфере производства.

В заключение заметим, что принципы компетентностной модели подготовки специалиста одновременно раскрывают содержательные составляющие целеполагания подготовки студентов в вузе и очерчивают проблемное поле научно-исследовательской работы по решению конкретных задач этого целеполагания. Причем эти исследования должны выполняться не только на уровне различных НИИ. Многие составляющие проблемного поля изучения

целеполагания вузовской подготовки студентов требуют научно-исследовательской разработки на уровне конкретных вузов. Они могут осуществляться научно-методическими отделами вузов, включаться в планы докторантур и магистерских

исследований, быть частью ВКР студентов. Особые надежды в осуществлении НИР по психологическим проблемам целеполагания вузов связаны с исследовательскими лабораториями возникающих психологических служб вузов [8; 15].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобиенко, О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ. — URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>.
2. Гапонова, С. А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация : автореф. дис. ... докт. психол. наук / С. А. Гапонова. — Н. Новгород, 2005.
3. Грудзинский, А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза / А. О. Грудзинский. — Н. Новгород : ННГУ, 2004.
4. Завалишина, Д. Н. Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психология в современном мире : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию С. Л. Рубинштейна. — М. : ИПРАН, 2009. — Т. 4.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
6. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — СПб. : Питер, 2007.
7. Королева, О. Л. Психологические условия преодоления рисков возникновения отчуждения студентов к обучению на начальных этапах их профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук / О. Л. Королева. — Н. Новгород, 2009.
8. Рубцов, В. В. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / В. В. Рубцов, Е. И. Метелькова, Т. Н. Арсеньева // Психология образования: региональный опыт : материалы II национальной науч.-практ. конф. — М., 2005.
9. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001.
10. Сорокина, Т. М. Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы : дис. ... докт. психол. наук / Т. М. Сорокина. — М. : РГБ, 2003.
11. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. — СПб. ; М., 2006.
12. Талызина, Н. Ф. Практикум по педагогической психологии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 2002.
13. Толстых, А. В. Грядущая культура: гримасы идентичности / А. В. Толстых // Вопросы философии. — 1997. — № 2.
14. Чиркова, Т. И. Деловая игра как зачетная форма в процессе профессиональной подготовки психологов : учеб. пособие для студ. психол. факультетов / Т. И. Чиркова, Е. Ю. Елисеева. — Н. Новгород : ННГПУ, 2010.
15. Чиркова, Т. И. Psychological service of the university: illusion or strategic possibility in solving problems of professional training of students? / Т. И. Чиркова // Проблемы современного образования. — 2011. — № 1. — URL: <http://www.pmedu.ru>.
16. Чиркова, Т. И. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки : монография / Т. И. Чиркова, С. В. Чеботарева. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2010.



КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

И. А. ФИЛАТОВА,

кандидат педагогических наук, доцент,

директор Института специального образования УрГПУ

filatova@uspu.ru

В статье ставится цель определить конструктивистский подход как неклассическое методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, рассматривается взаимосвязь понятий «аутопоэтическая система» и «система деонтологической подготовки педагогов-дефектологов».

The article deals with the problem of the deontological preparation of teachers/defectologists. The author describes the correlation of notions: «autopoetic system» and the system of deontological preparation of teachers/defectologists.

Ключевые слова: конструктивистский подход, деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов, аутопоэтическая система, центрированная система, децентрированная система

Key words: constructive approach, deontological preparation of teachers/defectologists, autopoetic system, centered system, decentered system

Современные тенденции развития российского образования: гуманизация системы образования, переход к многоуровневому высшему образованию, образовательная интеграция и инклюзия людей с ограниченными возможностями здоровья — актуализируют проблему обновления содержания профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Профессиональная деятельность педагога-дефектолога в свете современных требований государства и общества должна характеризоваться высоким уровнем компетентности, в том числе готовностью к социальному взаимодействию, сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах на основе норм профессионального поведения; способностью к толерантности,

эмпатии, корректному и адекватному отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья. В этом контексте возрастает научный интерес к проблеме деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, под которой мы понимаем целенаправленный процесс обеспечения деонтологической готовности субъекта к осуществлению нормативного поведения в профессиональной деятельности.

О необходимости рассмотрения проблемы деонтологической подготовки будущих учителей в системе педагогического профессионального образования свидетельствуют известные работы М. П. Васильевой, К. М. Кертаевой, Е. В. Коробовой, Г. А. Карабановой, К. М. Левитана и др. Авторами выделены основы педагогиче-

ской деонтологии, дано определение этого понятия, разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования и т. д. В то же время можно отметить явно недостаточное количество исследований, посвященных вопросам деонтологической подготовки учителей-дефектологов. Особо рассматриваются лишь отдельные аспекты формирования деонтологической направленности личности учителей-логопедов (Ю. Ф. Гаркуша, М. Е. Орешкина).

Теоретический анализ исследований позволил выявить противоречие между необходимостью формирования деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов и отсутствием методологических оснований организации деонтологической подготовки, что затрудняет ее исследование и целенаправленную реализацию. Исходя из указанного противоречия была сформулирована проблема поиска методологических оснований исследования деонтологической подготовки будущих педагогов-дефектологов.

Сравнительный теоретический анализ показал, что проблема определения методологических оснований педагогического исследования рассматривается большинством современных авторов как анализ методологических подходов с включением в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретно-научных теорий и концепций (Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Н. М. Назарова и др.). Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена в виде многоуровневой системы, имеющей иерархически связанные уровни: философский, общеначеский, конкретно-научный и технологический (Н. М. Борытко, Н. М. Назарова и др.). Определение методологических оснований исследования, помимо уровневой систематизации, предполагает поиск научных подходов, который связан с задачами отбора методов, объединения их в сис-

тему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций [3; 4].

В целях изучения методологических оснований процесса деонтологической подготовки педагогов-дефектологов нами были выделены конкретно-научный уровень методологии исследования и соответствующий ему конструктивистский подход, который относится к неклассическим методологическим основаниям научных исследований и находится в стадии активного становления.

На основании анализа научных работ выявлено, что конструктивистский подход возник в результате исследований в области кибернетики, квантовой механики, синергетики, гештальттеории, нейробиологии и социологии. В качестве неклассической методологии научного исследования он начал формироваться в 1980-х годах; в настоящее время является междисциплинарным подходом, который занимается изучением сложных автономных биологических и социальных систем и способов их организации (Ф. Варела, Э. фон Глазерсфельд, А. В. Кезин, У. Матурана, Ж. Пиаже, Н. Н. Плужникова и др.) [5; 7; 8].

Становление данного подхода связано с теорией рационального знания, предложенной Ж. Пиаже. Он считал, что знание должно строиться каждым отдельным человеком, и рассматривал функцию когнитивной способности не как репрезентацию онтологической реальности, а как инструмент приспособления к переживающему миру, связывающий понятийные структуры с биологическим приспособлением не напрямую, а посредством других стимулов, главным из которых явилось понятие равновесия. Разумные структуры, которые выстраивает организм, по мнению Ж. Пиаже, возникают как результат

Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена в виде многоуровневой системы, имеющей иерархически связанные уровни: философский, общеначеский, конкретно-научный и технологический.

саморегулирования, причем регулирование в понятийном плане нацелено на взаимосвязь и непротиворечивость, а в биологическом плане — на жизнеспособность. В рамках своей теории Ж. Пиаже разработал ряд ключевых понятий: «ассимиляция», «аккомодация», «схема действия», «рефлектирующая абстракция» и т. д., с помощью которых моделируется механизм представлений о действительности [5; 8].

Современные исследователи называют следующие основные положения конструктивистского подхода:

✓ представление знания не как отражения объективной действительности, а как ее кибернетической модели, где знание является состоянием когнитивной системы наблюдателя как части познаваемой им самим действительности и механизмом адаптации к окружающей действительности, который социально и исторически обусловлен [7];

✓ признание активной роли субъекта, конструирующего действительность в процессе организации собственного опыта, поскольку «опыт осознания мира есть опыт понимания в мире, а событие понимания есть событие самого сознания, следовательно, понять мир — это понять себя в

отношении к этому миру, понять Другого — значит понять себя в отношении к Другому, понять свое “я” — это понять себя в отношении к “я”» [2, с. 251];

✓ соблюдение принципа мировоззренческого плюрализма, то есть

признание существования различных версий реальности, каждая из которых обладает правом стать истинной [7].

Теоретический анализ свидетельствует о том, что семантическим ядром конструктивистского подхода является понятие «конструктивизм», который рассматривается как структурируемая наблюдателем целостность [7, с. 10]. К основным

понятиям описываемого методологического подхода были отнесены «целостность», «гомеостаз» и «обратная связь»; к основным принципам — принципы саморегуляции, самореферентности и наличия когнитивного механизма поведения.

Исследователи отмечают, что в данном подходе на основе различных методологических способов конструирования реальности разрабатываются центрированные (основной смысл — центр), децентрированные (основной смысл — знак), сетевые (основной смысл — информация) модели реальности [5; 7; 8]. Они указывают, что в качестве методологического способа моделирования реальности конструктивизм определяет смысл, так как он соответствует принципам неразложимой целостности, гетерогенности, необходимого развития, гомогенности.

В качестве определения понятия «смысл» нами было выбрано данное с точки зрения психологии А. Ю. Агафоновым: смысл — это и содержание сенсорно-перцептивного образа, и содержание вторичного образа представления, и содержание мысли как конечного продукта мышления [1].

В конструктивистском подходе доказано, что саморегулируемые системы функционируют на основе принципа обратной связи. Система становится активной при имеющемся различии (негативной обратной связи) между тем, что воспринимается, и тем, что должно восприниматься. В сложных системах такая связь в большей степени определяется внутренним состоянием системы.

Конструктивистский подход в данном случае оперирует понятием аутопоэтическая система (греч. *autos* — само, *poien* — делать), которое было введено У. Матурной и Ф. Варелой. Аутопоэтическая система гомеостатически поддерживает (сохраняет инвариантной) не заданную извне, а собственную организацию, то есть специфицирующую ее сеть взаимосвязей. Аутопоэтические системы — это системы, которые сами себя воссоздают [5; 7].

Анализ возможностей применения положений конструктивистского подхода, принятый в настоящем исследовании, позволил сделать следующие выводы:

✓ методология конструктивизма создает основу для разработки центрированной системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, определяющим смыслом (центром) которой является сам педагог, владеющий нормами должного профессионального поведения и собственным профессиональным опытом, что, в свою очередь, формирует эффективный механизм адаптации к профессиональной деятельности;

✓ конструирование децентрированной системы норм (кодов) профессионального поведения педагога-дефектолога является необходимым свойством системы деонтологической подготовки;

✓ применение методологических принципов конструктивизма (саморегуляции, самореферентности и наличия когнитивного механизма поведения) способствует созданию более адекватной современным социокультурным условиям системы деонтологической подготовки педагогов за счет личностно-когнитивных и саморефлексивных аспектов саморазвития;

✓ система норм профессионального поведения педагога-дефектолога может рассматриваться как саморегулирующаяся и самовоссоздающаяся (аутопоэтическая) целостная система, при этом внешние воздействия лишь стимулируют структурные изменения в самой системе, направленные на ее поддержание;

✓ система норм профессионального поведения педагога взаимосвязана с системой профессиональных ценностей, которая, как самоорганизованная целостность, содержит закрытые сегменты, не поддающиеся насилиственному конструированию, потому что в каждой культуре, в том числе профессиональной, существует система уникальных культурных кодов, определяющих поведение человека в данной культуре;

✓ профессиональная идентичность, основанная на усвоении и сохранении систем базовых профессиональных ценностей и норм, является одним из главных условий эффективного профессионального взаимодействия, которое, с точки зрения конструктивизма, не является абсолютно свободным, так как имеются закрытые сегменты системы, позволяющие ей противостоять манипулятивным воздействиям (например, термин «милосердие» долгое время был исключен из употребления, но понятие «милосердие» сохранилось как социокультурная ценность и профессиональная ценность педагога-дефектолога).

Положения конструктивистского подхода учитывались при разработке модели центрированной системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, определяющим смыслом (центром) которой является будущий педагог. Данная система, в свою очередь, взаимосвязана с децентризованными системами профессиональных ценностей и норм (кодов) профессионального поведения будущего педагога (см. схему на с. 142).

Разработанная модель системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов включает следующие компоненты.

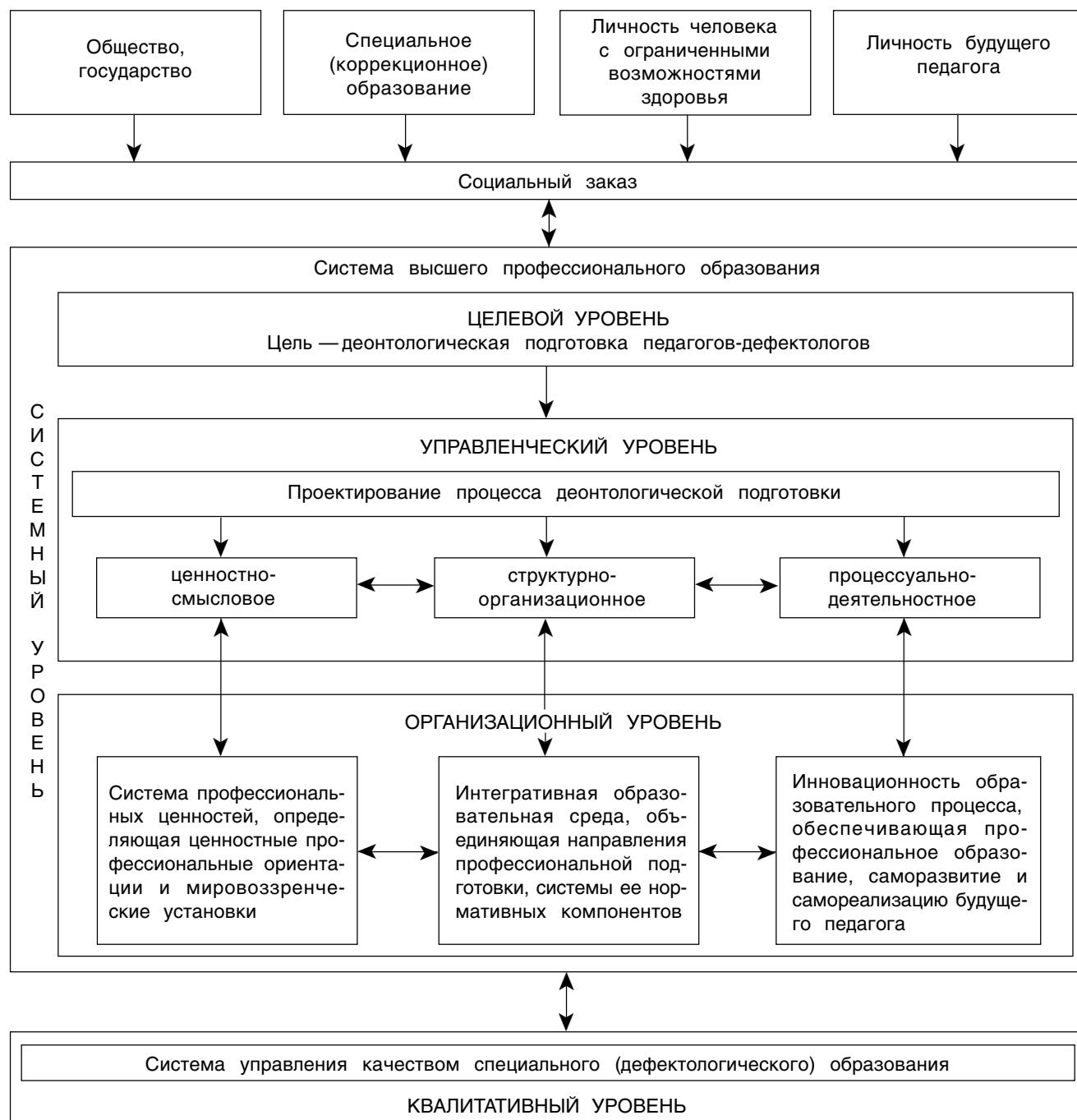
Социальный заказ — вход в систему, который формируется на основе потребностей общества, государства, специального (коррекционного) образования, людей с ограниченными возможностями здоровья, будущих педагогов-дефектологов в их нормативном профессиональном поведении.

Системный уровень — это система деонтологической подготовки будущих педагогов в многоуровневом педагогическом образовании в целом.

Целевой уровень — образовательная цель деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (кор-

Применение методологических принципов конструктивизма способствует созданию более адекватной современным социокультурным условиям системы деонтологической подготовки педагогов за счет личностно-когнитивных и саморефлексивных аспектов саморазвития.

Модель системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов



рекционных) учреждений, направленная на формирование готовности к нормативному профессиональному поведению.

Управлеченческий уровень подразумевает ценностно-смысловое, структурно-организационное и процессуально-деятельностное проектирование процесса деонтологической подготовки.

Организационный уровень несет наибольшую смысловую нагрузку в организации педагогической практики, включая в себя систему профессиональных ценностей (децентрированную аутопоэтическую систему), определяющую направленность образовательного процесса на формирование у субъектов образования ценностных профессиональных ориентаций и мировоззренческих смысловых установок, отвечающих требованиям гуманизации социокультурной среды и сферы специального образования; интегративную образовательную среду, объединяющую направления профессионального образования на основе системы норм профессиональной деятельности (децентрированной системы); инновационность образовательного процесса, обеспечивающую целенаправленность содержательного и технологического об-

новления специального (дефектологического) образования на основе создания единой информационной среды (сетевой системы), что способствует профессиональному развитию, саморазвитию и самореализации будущего выпускника.

Квалитативный уровень предполагает создание единой системы управления качеством специального (дефектологического) образования в контексте международной системы менеджмента качества образования, направленной на обеспечение соответствие качества образовательных услуг социальному заказу и эффективное реагирование на изменения запросов потребителей образовательных услуг (система обеспечения обратной связи).

Таким образом, рассмотренные положения конструктивистского подхода позволяют использовать данный подход в качестве неклассической методологии исследования и способствуют разработке модели деонтологической подготовки педагогов-дефектологов.

Инновационностью образовательного процесса обеспечивается целенаправленность содержательного и технологического обновления специального (дефектологического) образования на основе создания единой информационной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов, А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Агафонов. — СПб. : Речь, 2003.
2. Агафонов, А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Пролегомены к психологической теории смысла / А. Ю. Агафонов. — Самара : БАХРАХ-М, 2000.
3. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. — М. : Академия, 2009.
4. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2001.
5. Кезин, А. В. Радикальный конструктивизм: познание «в пещере» / А. В. Кезин // URL: <http://mydump.ru/?p=654>.
6. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : монография / Н. М. Назарова. — М. : Спутник +, 2009.
7. Плужникова, Н. Н. Радикальный конструктивизм как методология исследования культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н. Н. Плужникова. — Волгоград, 2008.
8. Щоколов, С. А. Нейробиологический конструктивизм Герхарда Рота / С. А. Щоколов // URL: <http://mydump.ru/?p=656>.



НОВЫЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е. С. ОРЛОВА,

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой английского языка

для естественнонаучных специальностей филологического

факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского

orlova_es@list.ru

Одной из наиболее актуальных задач языкового образования в высшей школе является повышение производительности учебного труда. Рассматриваемый подход к обучению иностранным языкам основан на теоретической модели, существенными параметрами которой являются пропозициональные функции. Интроспективный способ постановки целей обучения, присущий данному подходу, предполагает верификацию их осуществимости на основе универсального пропозиционального кода.

The task of advancing efficiency of learning is a topical issue of language acquisition in higher education. The approach to foreign language study considered relies on a theoretical model whose essential parameters are propositional functions. An introspective mode of setting learning objectives inherent in this approach implies verification of their implementation on the basis of a universal propositional code.

Ключевые слова: *дискурс, концептуальный подход, предикация, пропозициональная функция, пропозиция, семантическая константа, семантическая переменная*

Key words: *discourse, conceptual approach, predication, propositional function, proposition, semantic constant, semantic variable*

Стремление большинства профессионалов к свободному глобальному общению порождает неиссякаемый интерес к изучению языков, что естественным образом создает постоянную потребность в более совершенных формах языкового образования. Новые подходы, концепции и стратегии призваны способствовать если не разрешению, то хотя бы слаживанию главного противоречия, присущего сложному процессу усвоения средств иноязычной коммуникации. Оно возникает из-за высокой трудоемкости приобретения систематизированных знаний, умений и навыков, с одной стороны, и

объективно продиктованной необходимости быстрого достижения удовлетворительных результатов, с другой. По существу, речь идет о повышении производительности учебного труда, что сейчас приобретает характер самостоятельной научной задачи, решение которой в значительной степени затрудняется, по формулировке Н. Д. Гальской, «стремлением дидактов и методистов акцентировать внимание лишь на отдельных сторонах функционирования языкового образования, что, естественно, не позволяет увидеть сущностные характеристики этого явления в целом» [5, с. 5].

Любой новый концептуальный подход предполагает, прежде всего, определение целей его разработки и реализации. По оценке Г. В. Акопова, целеполагание в основном происходит «извне» и «изнутри». В первом случае цели определяются по известной модели педагогических систем Н. В. Кузьминой: цель — содержание — организационные средства — обучаемые — преподаватель [7, с. 12—13]. При этом определяющими факторами являются внешние условия: потребности общества, государства, коллектива и т. п. В противовес «внешнему» подходу цели также можно обозначить в координатах интеллектуального пространства участников учебного процесса (в частном случае — одного интеллектуального агента, приобретающего то или иное знание). Комментируя концепцию М. В. Кларина [6, с. 16—21], Г. В. Акопов уточняет способы данного целеполагания:

- ✓ посредством интегрирования в «смысл» содержания преподаваемой дисциплины;
- ✓ посредством эффекта, достигаемого данной организацией учебного процесса;
- ✓ актуализируемой в учебной деятельности структурой личности обучаемых;
- ✓ направленностью профессиональной активности преподавателей.

При этом Г. В. Акопов отмечает: «Очевидный вопрос о возможной нестыковке или рассогласованности этих четырех целей в рамках одной педагогической системы снимается тем, что он (этот вопрос) явно или неявно присутствует при любом способе определения цели образования в традиционных педагогических системах» [1, с. 198—199]. Немаловажным доводом в пользу формирования целевых установок «изнутри» является и то, что при этом обозначенные цели не вступают в конфликт друг с другом и не противоречат целям, заданным другим способом. Более того, как будет показано далее, концептуально иной подход, основанный на единой интегрирующей идее, позволяет избежать целевых конфликтов и устрани-

ет необходимость таких мер, как выбор наиболее важной цели при игнорировании других, ранжирование целей путем оценки их относительной полезности, определение порядка и последовательности их реализации и т. п., о которых пишет В. А. Якунин [11, с. 33]. Такое преимущество является исключительно важным при моделировании педагогических систем, поскольку каждая из них всегда бывает многоцелевой и многокомпонентной.

В нашем случае цели обучения формируются на основе принципов учета внутренних процессов личностного и интеллектуального развития обучаемых и закономерностей преобразования их мысленных кодов во внешнюю речь как в ходе совместной учебной деятельности, так и в условиях реальной иноязычной коммуникации.

Основными целями выдвигаемого концептуального подхода к обучению иностранному языку в вузе являются:

- ✓ теоретическое доказательство relevance-ности экспликации и вовлечения в учебный процесс предметно-функциональных характеристик речевой коммуникации, гармонизирующих с логикой анализа и рассуждения о таких понятиях, как сущность, имя, свойство, отношение, действие и др.;
- ✓ методологическое обоснование структурирования содержательных и процессуальных составляющих обучения на основе моделирования внутренних презентаций логико-семантических связей и их актуализации в речи на иностранном и родном языках;
- ✓ идентификация универсальных инвариантных единиц речевой коммуникации, представляющих в простом виде единство мышления и речи;
- ✓ интеграция учебного процесса и реальной коммуникации в едином процессу-

Концептуально иной подход, основанный на единой интегрирующей идее, позволяет избежать целевых конфликтов и устраняет необходимость таких мер, как выбор наиболее важной цели при игнорировании других, ранжирование целей путем оценки их относительной полезности, определение порядка и последовательности их реализации.

Точка зрения ученого

ально-содержательном пространстве на основе универсального функционального кода, охватывающего большое число операций речевого мышления;

✓ разработка количественных методов измерения достигнутого уровня иноязычной компетенции на основе тех же универсальных единиц речевого мышления;

✓ определение фокуса иноязычного дискурса, необходимого и достаточного для удовлетворения коммуникативных потребностей обучаемого;

✓ разработка методики отбора языкового материала для достижения заданного уровня иноязычной компетенции и успешной коммуникации.

Новая система, таким образом, должна базироваться на конституантах, являющихся опорными элементами теоретически разработанной модели и в то же время имеющих очевидные эмпирические корреляции, которые обладают ценностью для процесса овладения иностранным языком и, соответственно, могут быть представлены в методологической трактовке. В частности, подобная система должна:

✓ иметь четкую спецификацию единиц построения модели;

✓ отличаться (достаточно) высокой степенью однородности единиц построения модели;

✓ иметь (достаточно) высокую степень интеграции единиц построения модели;

✓ обеспечивать способы количественной оценки содержания и

результатов обучения иностранному языку в указанных единицах модели;

✓ коррелировать с другими подходами к моделированию речевой коммуникации в прикладных целях;

✓ отвечать условию минимальности;

✓ быть устойчивой и присущей различным языкам;

✓ моделировать общность и различие систем родного и изучаемого языков и

создавать «инвариантный мост», объединяющий их в общее смысловое пространство.

Основополагающее требование к теоретической модели с названными параметрами состоит в том, что она должна соответствовать задаче репрезентации языкового знания и процессу его усвоения. В когнитивистике это часто называется внутренними (мысленными) репрезентациями, или кодами. В зависимости от степени акцента на той или иной фундаментальной составляющей языка каждый раз используется код, точнее, несколько кодов ограниченного действия, не охватывающий механизма речевой деятельности в целом. Независимо от того, какая именно составляющая языкового континуума доминирует в том или ином учебном курсе, интеграция языковых знаний и достижение требуемого уровня языковой компетенции по-прежнему осуществляются ресурсами интеллектуального агента (обучаемого). Иными словами, в процессе обучения активно функционируют элементы, которые, по выражению Л. С. Выготского, теряют свойства, присущие целому — речевой деятельности и речевому мышлению. Но именно на таких единицах и должен преимущественно строиться процесс обучения. Следовательно, прежде всего необходимо найти исследовательский курс, позволяющий увидеть гипотетически единый функциональный код дискурса, образованный гомогенными единицами, «отражающими в наимпростейшем виде единство мышления и речи» [3, с. 284].

Использование такого кода позволяет объединить содержательный и процессуальный аспекты обучения в общее функциональное пространство. Определить это пространство — значит понять, что представляет собой искомый гипотетический код и каким образом составляющие его единицы могут преобразоваться в субстрат реального обучения. В лингводидактике и других науках, исследующих процесс обучения иностранным языкам, много внимания уделяется взаимодействию пользова-

Независимо от того, какая именно составляющая языкового континуума доминирует в том или ином учебном курсе, интеграция языковых знаний и достижение требуемого уровня языковой компетенции осуществляются ресурсами интеллектуального агента (обучаемого).

результатов обучения иностранному языку в указанных единицах модели;

✓ коррелировать с другими подходами к моделированию речевой коммуникации в прикладных целях;

✓ отвечать условию минимальности;

✓ быть устойчивой и присущей различным языкам;

✓ моделировать общность и различие систем родного и изучаемого языков и

теля с иноязычной речевой средой. Но гораздо реже упоминается о том, что оно начинается с взаимодействия пользователя с самим иностранным языком во внутреннем речемыслительном пространстве. Именно здесь, где стягиваются в единый истинно интегрированный узел языковые и прочие многообразия, определяющие в итоге нашу речь, и надо искать как составляющие методологии обучения, так и единицы измерения качества владения иноязычной речью. Именно здесь преодолеваются многие противоречия разнообразия, изначально присущие языковой системе, и создаются определенные правила, налагающие ограничения на способы формирования комбинаций языковых составляющих, свойственных различным ситуациям общения. Именно здесь определяются типы регулярности языковых образов и их комбинаторная структура. И именно здесь действует интерфейс, приводящий в функциональное равновесие ограниченные, при всем своем многообразии, ресурсы языка и абсолютно численно их превосходящие реальные ситуации общения. Поэтому в настоящее время преобладает мнение, что структура дискурса представляет собой результат ментальной организующей деятельности пользователя (интеллектуального агента).

Универсальный код, способный распространить свое действие на всю подобную парадигму, представляет собой систематизированное множество речевых структур и функций мышления, образованное на основе последовательного абстрагирования, упрощения и обобщения процесса речевой коммуникации с единой точки зрения, в результате чего формируется определенный гомологичный способ речемыслительного действия, в равной степени присущий разным языкам. Этот код дает возможность сходным образом представлять и активировать в сознании обучаемых явления, повсеместно квалифицируемые как различные. Очевидно, что представляемый универсальный код имеет логико-семантическую природу, обу-

словлен свойствами и параметрами речемыслительной деятельности, является ее объединяющим началом и неизменно действует в различных языках, то есть представляет собой фундаментальный инвариант всей речевой коммуникации. Кодом, отвечающим условиям, установленным выше, выступает код пропозиции. Как отмечает Р. Л. Солсо, попытка презентации знаний в пропозициональном виде — это древняя и в то же время новейшая забава. Идея о том, что сложные понятия можно

выразить при помощи простых отношений, необычайно популярна в настоящее время среди представителей всех наук, в той или иной мере исследующих когнитивные процессы [9, с. 234]. Рассуждая о прикладном, практическом значении пропозиции для языкового образования, нам следует прежде всего определить это понятие, хотя это непросто сделать из-за значительного количества имеющихся дескрипций. Идею пропозиции нельзя рассматривать как унитарную, так как она присутствует в объекте исследования ряда наук. Концепция пропозиции, представленная Н. Д. Арутюновой, разделяет выказывание на объективную семантическую составляющую (константу, ядро, инвариант), изоморфную структуре факта и способную получать истинное значение, и на субъективную переменную, отражающую всевозможные оттенки смысла, привносимые коммуникантами [2, с. 34]. Пропозициональная переменная связана с отношением высказываемого к действительности (модальностью), оценкой достоверности сообщаемого говорящим, эмоциональным отношением участников диалога и многими другими прагматическими характеристиками. Именно такое представление о пропозиции дает мощный стимул к созданию новых дидактических подходов и концепций иноязычного образования. В первую очередь, это подтверждается возможностью установить единицы,

Универсальный код дает возможность сходным образом представлять и активировать в сознании обучаемых явления, повсеместно квалифицируемые как различные.

Точка зрения ученого

которые отражают «в наипростейшем виде единство мышления и речи», представляют собой «неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой феномен речи или феномен мышления», и, наконец, «содержат в себе в каком-то наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как единству» [3, с. 284]. Очевидно, что пропозиция формируется с помощью пропозициональных функций. Функция — это операция, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно существующее отношение соответствия, в нашем случае — соответствия речевому замыслу (мысли) и ее внешнему выражению. Функционально пропозиция создается предикатом и актантами (именами, термами), занимающими позиции, предусмотренные мощностью предиката. Следовательно, атомарные предикации — актант + предикат — будут рассматриваться нами как единицы речевого мышления и дискурса, отвечающие вышеуказанным характеристикам. По терминологии А. А. Шахматова, сочетание двух представлений, приведенное в предикативную связь, и есть собственно коммуникация [8, с. 170]. Именно такое единение различных начал воплощается в феномене предикации — основной характеристики генерации смысла, которая естественным образом становится в нашем подходе единицей речевой деятельности и основной единицей обучения, а также единицей измерения и оценки уровня достигнутой языковой компетенции.

Как универсальная единица мышления и речи, предикация, по определению Ю. С. Степанова, представляет собой акт соединения независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами (в норме — предикатом и его актантами), с целью отразить событие, ситуацию, положение дел и др.

Как универсальная единица мышления и речи, предикация, по определению Ю. С. Степанова, представляет собой акт соединения независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами (в норме — предикатом и его актантами), с целью отразить событие, ситуацию, положение

дел и др. [10, с. 393]. Соблюдая принцип «более общего кода», присущего всей рассматриваемой концепции, мы устанавливаем соответствующие границы понятий «предикат» и «актант».

Для того чтобы перенести подобные соединения мысли и языковой формы (а речь идет именно о них) в практику обучения, необходимо, прежде всего, пересмотреть представление о предикате, опираясь на интерпретации современных когнитивных дисциплин. По общему определению, предикат представляет собой языковое выражение, используемое для характеристики объектов, обозначения их свойств и отношений. Мы добавим к этой формулировке «любое языковое выражение» и перенесем этот термин в рабочий инструментарий исследования способов применения предикатов и предикаций в практике обучения. Таким образом, принимаемое нами понимание предикатов не ограничивается стандартным представлением, согласно которому их значимость определяется принадлежностью к знаменательным частям речи (существительное, глагол, прилагательное) и ограничивается грамматической функцией сказуемого. Представляемый подход позволяет, по выражению Ю. С. Степанова, отделить предикацию от «сказуемости» и рассматривать ее как функцию речевых высказываний в целом [10, с. 393—394]. Именно эта трактовка способна поддержать и обеспечить разработку методологических проекций обучения. Поскольку в нашем подходе предикатами считаются все компоненты высказывания, несущие информацию об упоминаемых (заданных) актантах, предикацией значительного веса может считаться и та, где предикатом выступает, скажем, наречие или даже artikel.

Рассматривая феномен предикации в рамках расширенной номенклатуры предикатов, необходимо отметить, что второй компонент данного явления — субстантивный элемент, актант, терм — трактуется в данном концептуальном подходе в соответствии с современными представлениями

ми. Актантом является любой предметный элемент высказывания, включенный в семантическую ситуацию. В число актандов, следовательно, входят субъект, объект, адресат, а также обстоятельственные характеристики [4, с. 22].

Понятие предикации и создаваемой на ее основе пропозиции служит логико-семантическим базисом инвариантного подхода в языковом образовании. В предикации осуществляется соединение смыслов более элементарных языковых выражений и процесс создания пропозиции, реляционной структуры, состоящей из предиката и актанта. Именно предикация объединяет свойство мысли, ее направленность на актуализацию во внешней речи и свойство собственно речевого высказывания. Предикация представляет собой присоединение предиката к актанту, описание характеристик индивидуума, обобщение свойств класса и т. п. Таким образом, предикация обеспечивает механизм пропозициональной функции, неизменно действующий в речевом мышлении индивидуума, говорящего или пытающегося говорить на любом языке. Представленный подход, характеризуемый как инвариант-

ный, обеспечивает формирование и развитие пропозициональной компетенции, опирающейся на элементы, общие для всех языков, и отражающей принципы организации, исконно присущие сознанию. Таким образом, функциональные единицы инвариантного подхода непосредственно

влияют на генерацию речи и процесс обучения. Еще одним достоинством инвариантного подхода являются его абсолютная «неконфликтность» и совместимость с иными методологиями, в том числе «акцентирующими внимание лишь на отдельных сторонах функционирования языкового образования» [5, с. 5]. При этом «отдельные стороны» плавно вписываются в учебный процесс и получают более убедительное объяснение, понятное студентам и позитивно им воспринимаемое. Инвариантный подход предоставляет как перспективы дальнейшего исследования в области теории обучения иностранным языкам, так и возможности решения прикладных задач языкового образования.

Представленный подход, характеризуемый как инвариантный, обеспечивает формирование и развитие пропозициональной компетенции, опирающейся на элементы, общие для всех языков, и отражающей принципы организации, исконно присущие сознанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов, Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. — М. : Институт психологии РАН, 2010.
2. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1976.
3. Выготский, Л. С. Мысление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2008.
4. Гак, В. Г. Актант / В. Г. Гак // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Р. Ярцева. — М. : Большая российская энциклопедия, 1998.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. — М. : Академия, 2009.
6. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989.
7. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980.
8. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — М. : ОНИКС XXI век ; Мир и Образование, 2003.
9. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. — М. : Тривола, 1996.
10. Степанов, Ю. С. Предикация / Ю. С. Степанов // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Р. Ярцева. — М. : Большая российская энциклопедия, 1998.
11. Якупин, В. А. Обучение как процесс управления. Психологический аспект / В. А. Якупин. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1988.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ

С. К. ТИВИКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой начального образования НИРО
nachobr@bk.ru

Лекция является одним из основных методов обучения студентов в вузе. Особое место в подготовке будущих педагогов занимает проблемная лекция, в определенной степени устраняющая недостатки классической информационной лекции. В статье рассматривается разработанный автором вид проблемной лекции, соединяющий самостоятельную работу студентов и системное, структурированное изложение материала преподавателем.

Lecture is one of the main methods of teaching the students at a High school. The problematic lecture pays a very important role in the system of students' preparation. The problematic lecture removes the deficiency of a classical lecture. The author describes the problematic lecture which combines the independent work of students and systematic and structured exposition of material.

Ключевые слова: подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности, проблемная лекция, когнитивные стратегии, самостоятельная работа студентов

Key words: the preparation of students for the professional activity, the problematic lecture, cognitive strategies, the independent work of students

Тенденция поиска определенного равновесия между теоретическим и прикладным содержанием вузовского образования приводит к необходимости преобразования классической лекционно-семинарской системы обучения студентов. Современная подготовка педагогов требует новых технологий, направленных на развитие личности студента, помогающих будущим учителям ориентироваться в профессиональном информационном поле.

Одной из основных форм предложения материала при обучении в вузе является лекция, представляющая собой изложение определенной системы знаний. Лекция — «форма живого непосредственного контакта, взаимодействия лектора с аудиторией, и ей нет адекватной замены» [6, с. 62]. Однако сегодняшний уровень образования требует перестройки данной традиционной формы, потому что в условиях активного использования новых информационных тех-

нологий лекция как основной источник информации в той или иной области знаний теряет свое значение для студентов. В то же время у нее появляются такие функции, как мотивационная, стимулирующая, ориентирующая, убеждающая, оценочная, развивающая (либо возрастает их роль), а общение преподавателя и студентов предполагает взаимный обмен информацией и собственными мнениями по излагаемой проблеме. Реализация данных функций возможна при активном введении в образовательный процесс вуза проблемных лекций различных видов.

Любой лекции как форме обучения в вузе свойственны, по крайней мере, три особенности: информативность, устная форма предъявления (возможно, сопровождаемая компьютерной презентацией), направленность не на одного человека, а на аудиторию, достаточно однородную и воспринимаемую лектором как единое целое.

Информативная функция для любой лекции (в соответствии с жанром) является основной и предполагает сообщение, передачу знаний, специально отобранных и структурированных для конкретной аудитории. При этом лектор должен учитывать не только особенности материала (предмет речи), но и специфику его восприятия слушателями, уровень их познавательных возможностей, степень заинтересованности в личностном принятии излагаемой информации.

Устная форма подачи материала предполагает мастерство монологической речи преподавателя, определенную манеру изложения, использование вербальных и невербальных средств выразительности устной речи.

Восприятие аудитории, которая, по словам А. А. Брудного, «соучастует в процессе общения как целое» [1, с. 55], требует от лектора владения различными стратегиями речевого поведения и работы с информацией, позволяющими выявлять и учитывать особенности реакции данной группы студентов на предъявляемое содержание.

Эти особенности лекции как формы обучения студентов видоизменяются при проведении проблемных лекций, требующих иного подхода не только к отбору содержания, но и к определению коммуникативной цели и организации выступления.

Разработанный нами вариант проблемной лекции, построенный на основе деятельностного подхода и использовании различных когнитивных стратегий, был неоднократно апробирован как в студенческой аудитории, так и в процессе повышения квалификации педагогов и условно может быть обозначен как лекция — поиск интеллектуальных ловушек.

Понятие «стратегия» широко используется в различных сферах деятельности человека и отраслях науки. С точки зрения Дж. Брунера, «стратегия — это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [2, с. 136]; по мнению А. А. Залевской, это «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека» [3, с. 319].

Когнитивные стратегии в рамках проблемной лекции позволяют студентам осваивать различные способы работы с информацией совместно с другими участниками образовательного процесса. К когнитивным стратегиям, связанным с мыслительной деятельностью обучающихся, со способностью человека к обучению вообще, относятся, в частности, поиск информации, ее переработка и организация, анализ и интерпретация, определение недостающих и лишних данных, соотнесение нового материала с уже известным, оперирование известным в новых условиях, поиск, обнаружение, исправление ошибок и несоответствий и анализ причин их возникновения, сопоставление информации из

Разработанный нами вариант проблемной лекции, построенный на основе деятельностного подхода и использовании различных когнитивных стратегий, условно может быть обозначен как лекция — поиск интеллектуальных ловушек.

разных источников, в том числе разностивлевых и разножанровых, на одну тему, и др. Целенаправленное использование этих стратегий позволяет каждому обучающемуся определять пути и условия самостоятельного открытия закономерностей и способов действий. В овладении студентами когнитивными стратегиями особую роль играет избирательность их индивидуальной интеллектуальной деятельности.

Работа над изучаемым материалом, который лежит в основе подобного варианта проблемной лекции, делится на три этапа.

Первый этап для студентов заключается в предварительном самостоятельном (в виде домашнего задания) знакомстве с материалом по теме с помощью учебников, других книг, журнальных статей на основе плана, данного преподавателем, и конспектировании этого материала. Для преподавателя здесь особенно важен выбор темы.

На *втором этапе* — во время слухового восприятия лекции как устного речевого сообщения — студенты выступают в качестве экспертов, сопоставляют самостоятельно полученную из письменных источников информацию с тем, что излагает лектор, отмечают несоответствия,

фиксируют их в своих конспектах с помощью специальных обозначений.

Третий этап предполагает активное участие студентов в процессе воссоздания информации, возможность включения в этот процесс предварительно полученных знаний по теме, своих размышлений, уме-

ние не просто находить ошибки, а доказывать собственную точку зрения.

Таким образом, специфической чертой подобной проблемной лекции становится сочетание системного изложения информации преподавателем и целенаправ-

ленной самостоятельной работы студентов как до лекции, так и в ходе ее восприятия. Лекция — поиск интеллектуальных ловушек, как и другие интерактивные формы работы со студентами, имеет целью не только и не столько сообщение информации (с ней студенты к этому времени уже ознакомились по учебнику или другим источникам), сколько формирование личного отношения к знаниям, создание педагогического информационного пространства, становление педагогической позиции, педагогического мировоззрения. Такие лекции не должны проводиться часто — как правило, одна-две темы в семестре.

Рассмотрим особенности каждого из этапов с позиций использования когнитивных стратегий.

Для преподавателя первый этап представляет собой специальную содержательную и организационную подготовку к лекции, выбор наиболее сложных и значимых для курса тем, усвоению которых способствует именно такая форма подачи информации. Здесь же определяется включение в содержание лекции различных приемов создания «интеллектуальных ловушек (ошибок)». К подобным ошибкам могут быть отнесены фактические (например, в именах, датах, названиях научных трудов и др.), методологические и содержательные (неверная интерпретация того или иного факта, неточности в определении теоретических основ тех или иных понятий, положений, приписывание взглядов одних авторов другим и др.), методические (неточное или неверное решение различных профессиональных ситуаций, в том числе в процессе преподавания тех или иных школьных дисциплин, и др.). Кроме того, в содержание лекции могут быть включены суждения, априорно принимаемые слушателями как истинные, однако психологически и методически не обоснованные.

У студентов на данном этапе формируется определенная установка на осознанное и критическое восприятие изучав-

Лекция — поиск интеллектуальных ловушек, как и другие интерактивные формы работы со студентами, имеет целью не только и не столько сообщение информации, сколько формирование личного отношения к знаниям, становление педагогического информационного пространства, становление педагогической позиции, педагогического мировоззрения.

не просто находить ошибки, а доказывать собственную точку зрения.

Таким образом, специфической чертой подобной проблемной лекции становится сочетание системного изложения информации преподавателем и целенаправ-

емого материала. Именно поэтому, предлагая проанализировать и законспектировать те или иные источники, преподаватель выбирает такие, которые содержат разные, иногда прямо противоположные, точки зрения на одну и ту же проблему. Особенno это важно для тех студентов, которые считают, что знают правильные ответы на рассматриваемые вопросы. На лекциях по методике преподавания предмета это, как правило, относится к студентам заочного отделения, которые не только изучали данные дисциплины в педучилище или педколледже, но и имеют определенный опыт работы.

В ходе экспериментальных исследований мы выявили, что именно способность студентов использовать различные когнитивные стратегии оказывает влияние на уровень проникновения в смысл информации, ее интеграцию, повышение встречной речевой активности, проявляющейся в осознанном самостоятельном конструировании и переконструировании полученной из различных источников информации. Говоря о динамичности и процессуальности понимания, А. А. Леонтьев утверждал, что степень понимания может быть выявлена в том случае, если текст, информация будут представлены в любой другой форме [4, с. 239]. Действительно, перечитывая, конспектируя, выделяя особо значимые, с его точки зрения, элементы текста (с помощью подчеркиваний, символов, буквенных обозначений), студент может изучить текст до достижения его полного понимания (к чему обучающиеся бывают редко мотивированы) или, по крайней мере, понимания основных идей.

Самым сложным как для студентов, так и для преподавателя является второй этап. От педагога работа на этом этапе требует выполнения, по крайней мере, двух в определенной степени противоречивых условий: использования в своем устном выступлении гораздо большего, чем в конспектируемых студентами источниках, объема информации, в том числе конкретной, и постоянного (неоднократного) повтора основных смысловых единиц.

Споря со сторонниками ограниченного количества информации, которое обучающиеся должны воспринимать по той или иной теме, А. Н. Леонтьев отмечает: «Количество материала... малосущественно само по себе. Это количество может быть огромным, а положительный эффект давать гораздо больший, чем при малом количестве. Над малым количеством информации, случается часто, гораздо труднее работать, чем над большим» [5]. Только большой объем материала позволяет включать новую информацию в более широкий общеобразовательный и культурный контекст, устанавливать связи с имеющимися у студентов знаниями, систематизировать и конкретизировать их.

Непременный многократный повтор информации в рамках данного вида лекции тоже становится одной из когнитивных стратегий. Особенность любых учебных лекций (и не только проблемных), представляющих по форме устные речевые высказывания, состоит в том, что зачастую они оказываются весьма близки по материалу и речевым оборотам к текстам письменным. В данном случае сходство речевого оформления, прежде всего на лексическом и в какой-то мере на синтаксическом уровнях, является объективной необходимостью, так как преподаватель обязан ориентировать студенческую аудиторию на знакомство с публикуемыми по теме материалами. Но в области построения сообщения, начиная с конструкции предложений и сверхфразовых единств, лектор может и должен быть отвлечен от стереотипов письменной речи. Именно определенная структура устного сообщения способствует реализации цели любой учебной лекции, заключающейся в достижении понимания и личностном освоении студентами излагаемого материала. Для такой структуры характерно, в

Перечитывая, конспектируя, выделяя особо значимые элементы текста (с помощью подчеркиваний, символов, буквенных обозначений), студент может изучить текст до достижения его полного понимания или, по крайней мере, понимания основных идей.

частности, повторение наиболее значимых или наименее доступных данной аудитории компонентов. «Повторение — один из самых нужных приемов. Сжатая речь — опасное достоинство для оратора. Мысли привычные, вполне очевидные скользят в мозгу слушателей, не задевая его. Менее обычновенные, сложные, не успевают в него проникнуть» [7, с. 242—243].

Повтор весьма эффективен при проведении именно данного вида лекции (и является ее неизменной принадлежностью), когда слушатели не только воспринимают излагаемый материал, но и должны постоянно сравнивать его с этим же содержанием, но изученным ранее самостоятельно и излагаемым лектором в иной последовательности или на основании большего числа источников. Особенно важен повтор тех фрагментов сообщения, в которых допущены не фактические, а смысловые неточности и ошибки, чтобы слушатели успели не только воспринять, но и соотнести информацию с тем, что было усвоено в ходе самостоятельной работы над материалом по данной теме.

Интерес к лекции снижается и в том случае, если у студентов нет или недостаточно знаний, с которыми они могут

сопоставить высказывания лектора (что происходит, если студент не изучил рекомендуемые источники). Исследователи проблемы эффективного речевого взаимодействия Е. Андерш, Л. Старатс, Р. Бостром

утверждают, что слушатель (в том числе студент во время лекции) должен быть мотивирован к восприятию речи: «Несмотря на наши чувства по отношению к диктору и его предмету, мы должны настроить наш ум на реконструкцию его сообщения, иначе наше присутствие в коммуникативной ситуации будет обманом. Хороший слушатель постоянно ищет ценное в сообщении» [8, с. 208].

Третий этап, на который отводится специальное время в конце лекции, предполагает активное обсуждение обнаруженных студентами ошибок, и в том случае, если ошибка является смысловой или существуют различные точки зрения, необходимо обязательное доказательство своей позиции с помощью аргументов, взятых из изученных источников или найденных самим студентом. Как правило, этот этап вызывает особый интерес. Он может быть организован и на основе групповой работы, что позволит внести элементы соревнования. Кроме того, эта деятельность может осуществляться не только в устной форме, но и как индивидуальная письменная контрольная.

Подобная форма работы со студентами требует от преподавателя большего, чем при чтении традиционной лекции, педагогического мастерства, глубоких знаний и умения ими оперировать. В то же время она может применяться достаточно широко для самой разной аудитории. Так, лекция — поиск интеллектуальных ловушек использовалась нами при работе со студентами различных отделений психологического педагогического факультета НГПУ (дневной и заочной форм обучения), с учителями начальных классов в процессе повышения их квалификации и в ходе опытно-экспериментальной работы. Некоторые педагоги указывают, что возможен перенос подобного алгоритма работы с информацией в процесс обучения школьников.

Таким образом, отчетливые аргументы в пользу возможностей использования лекции — поиска интеллектуальных ловушек дают право сделать следующие выводы: устное коммуникативное воздействие в ходе данной лекции позволяет преподавателю выразить готовность к совместной интеллектуальной деятельности со студентами, подчеркнуть свое доверие к их знаниям, умению использовать различные когнитивные стратегии в процессе работы с информацией, к развитию их профессиональной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брудный, А. А. Психология устного пропагандистского воздействия / А. А. Брудный // Вопросы психологии.* — 1978. — № 1.
2. *Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М., 1977.*
3. *Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. — М. : РГГУ, 2000.*
4. *Леонтьев, А. А. Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность) : монография / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2001.*
5. *Леонтьев, А. Н. Школьный учебник и домашнее задание / А. Н. Леонтьев, А. П. Загорский // Семья и школа. — 1991. — № 2.*
6. *Педагогический словарь. — М., 2008.*
7. *Сергейч, П. Искусство речи на суде / П. Сергеич. — М., 1960.*
8. *Andersh, E. Q. Communication in everyday use / E. Q. Andersh, L. C. Staats, R. N. Bostrom. — N. Y., 1969.*

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет книги:**

Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: Сборник статей / Под ред. С. К. Тивиковой

В сборнике представлены результаты многолетних исследований педагогов Нижегородской области, посвященных различным аспектам речевого развития младших школьников, итоги опытно-экспериментальной работы по проблеме «Коммуникативно-деятельностный подход к речевому развитию младших школьников», проводившейся на базе НИРО в 2006—2010 годах.

Материалы сборника могут быть использованы учителями начальных классов, преподавателями русского языка и литературы в учебной и внеучебной работе, студентами педагогических вузов и колледжей. Они также будут интересны родителям и всем, кто неравнодушен к проблеме речевого развития детей.

Система обучающих кейсов для руководителей ОУ: Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: С. А. Максимова, В. В. Целикова

В пособии представлены комплекс обучающих заданий (кейсов) и базовая информация по ключевым вопросам подготовки руководителей ОУ в системе повышения квалификации работников образования. Издание адресовано руководителям образовательных учреждений и может быть использовано ими как для прохождения курсовой подготовки, так и для самостоятельной работы над повышением своей управленческой компетентности.

Индивидуально-дифференцированный подход к детям старшего дошкольного возраста при подготовке к школе: Программно-методическое пособие «Филиппок» / Сост. Г. Г. Григорьева

В седьмой книге программно-методического пособия по подготовке детей к школе «Филиппок» рассматривается один из важных аспектов современного развивающего дошкольного образования — индивидуально-дифференцированный подход при подготовке к школе в разных образовательных областях в соответствии с ФГТ. Издание адресовано педагогам дошкольных образовательных учреждений, учителям начальной школы, практическим психологам, научным работникам и аспирантам, родителям и всем интересующимся проблемами готовности детей к школе.



СЛОВО аспиранту



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Н. Н. СОНИНА,
аспирант, старший преподаватель
кафедры иностранных языков НИРО
n.sonina@mts-nn.ru

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы изучения фразеологических единиц как средства развития речи учащихся и овладения культурой народа — носителя языка.

The article deals with the theoretical and methodological basis of studying phraseological units of Russian and English languages for mastering students' speech and studying the culture of some other people.

Ключевые слова: фразеологические единицы, коммуникация, субъекты общения, дистрибутивный анализ, вариационный метод, коммуникативно-когнитивный подход, антропоцентристическая фразеология, аксиологический анализ

Key words: phraseological units, communication, individuals of communication, distributive analysis, variation method, communicative and cognitive approach, anthropocentric phraseology, axiological analysis

Образование в настоящее время представляет собой процесс развития и саморазвития личности, предлагающий овладение учащимися социально значимым опытом общества. Велика роль фразеологических единиц в развитии личности как субъекта общения со стороны функционального единства отражения, отношения и поведения личности. Незнание учащимися точного значения фразеологизма, его экспрессивно-выразительных особенностей, сферы употребления или невнимательное отношение к образной при-

роде фразеологизмов заметно снижают качество коммуникации.

Идея прогнозирования у субъекта отсутствия / наличия адекватного отражения внешнего мира: строить воздушные замки, не видеть дальше своего носа; отношения: гоняться за двумя зайцами; поведения: жить своим умом, держать себя в узде — предопределяет процедуру идентификации партнеров по общению, тем самым позволяя выявить ролевые характеристики говорящих: «деловой человек», «романтик-идеалист», «обманщик» и т. п.

Подобная классификация субъектов общения, значимая для методики преподавания, может быть построена лишь на серьезной теоретико-методологической основе изучения фразеологии в области лингводидактики, что составляет содержание данной статьи.

Основоположником изучения русской фразеологии, бесспорно, считают академика В. В. Виноградова, который сформулировал ее основные понятия и разработал типы фразеологических единиц русского языка. Он выделил три фразеологические группы: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Основным признаком фразеологических сращений является семантическая неделимость, невыводимость общего значения из значений его компонентов: *собаку съел, как ни в чем не бывало, бить баклуши, точить лясы, как пить дать, себе на уме, из рук вон (плохо)*.

К примерам фразеологических единств, по типологии В. В. Виноградова, могут быть отнесены, например: *ноль внимания, бить ключом, грудная жаба, щекотливый вопрос, тоска берет*. Ученый считал их «потенциальными эквивалентами слов», что сближает их с фразеологическими сращениями. Однако фразеологические единства более сложны по своей семантической структуре, и их общее значение потенциально может быть выведено из семантической связи компонентов [2, с. 30].

Наконец, третью группу составляют фразеологические сочетания, в которых «слова с несвободным значением допускают синонимическую подстановку и замену, идентификацию» [2, с. 32]. Например: *затронуть чувство чести / затронуть чьи-нибудь интересы / затронуть гордость и т. п.*

Во фразеологической концепции В. В. Виноградова последовательно и глубоко описаны системные связи слов, анализ которых позволяет раскрыть внутриязыковые семантические закономерности формиро-

вания связанного значения. Но одностороннее рассмотрение связанного значения как фразеологически маркированного компонента при игнорировании номинативного аспекта фразеологических сочетаний привело, по мнению В. Н. Телия, к поиску «причин устойчивости и идиоматичности фразеологизмов как специфического проявления общеязыковых закономерностей» [5, с. 21].

С конца 1950-х годов возникает тенденция к системному подходу в изучении проблем фразеологии, А. И. Смирницким и О. С. Ахмановой разрабатываются вопросы, связанные с описанием структурно-семантической организации фразеологических единиц. Следующее десятилетие характеризуется интенсивной научной деятельностью по созданию и описанию собственно фразеологических методов исследования фразеологических единиц, основанных на идеях системно-уровневого анализа фактов языка и приемах дистрибутивного анализа. Такой поиск не только расширял и углублял лексико-грамматические аспекты описания закономерностей организации фразеологических единиц, но и подводил исследователей к определению и изучению причин устойчивости и идиоматичности фразеологизмов как специфических проявлений общеязыковых закономерностей. В этот период большое научное значение приобрели труды В. Л. Архангельского, Н. Н. Амосовой, В. П. Жукова, А. В. Кунина и других исследователей.

Одним из наиболее ярких представителей школы В. В. Виноградова можно считать В. Л. Архангельского, который подчеркивал, что для фразеологии более важными являются фразеологические отношения между членами фразеологических единиц на семантическом и лексическом уровнях лингвистического анализа. Он предложил вариационный метод,

Во фразеологической концепции В. В. Виноградова последовательно и глубоко описаны системные связи слов, анализ которых позволяет раскрыть внутриязыковые семантические закономерности формирования связанного значения.

специфика которого заключалась в комплексном изучении особенностей компонентов фразеологических единиц и выделении фразеологического значения как особой лингвистической категории [4, с. 42].

Развивая идеи В. Л. Архангельского, А. Н. Кунин предложил метод фразеологической идентификации, основанный на учете различных типов фразеологических значений, на показателях устойчивости и раздельнооформленности фразеологических единиц, то есть соотношения элементов и структуры [4, с. 48].

В дальнейшем теоретические положения В. Л. Архангельского и А. В. Кунина, которые базировались на методах структурализма, основанных на парадигматичности и синтагматичности языковых единиц, подверглись критике. В научный анализ было введено понятие эпидигматических отношений, оперирующих ассоциациями, которые мотивируют вторичные значения слов. Тем самым мотивированность, для большинства фразеологизмов имеющая образный характер, по мнению В. Н. Телия, была возведена в ранг смыслового содержания [5, с. 27]. Кроме того, по его убеждению, без учета внутренней формы невозможно описать ни лексическое, ни

фразеологическое значение, а «образность, заключенная во внутренней форме, как раз во многом и определяет не только развитие значения, но и особенности его функционирования» [5, с. 29].

Обращение к мотивации фразеологизмов, соотнесение их значений с прямыми значениями сочетаний слов характерны для постклассического периода развития фразеологии, когда внимание ученых-исследователей было ориентировано на когнитивные аспекты значения фразеологических единиц.

Становление коммуникативно-когнитивного направления изучения языковых яв-

лений происходит в 1980-х годах. Оно было вызвано новым пониманием языка и выделением в нем психического, ментального аспекта. В сферу когнитивной лингвистики входит изучение ментальных основ понимания и продуцирования речи, благодаря которым языковые знания участвуют в переработке информации.

Говоря о применимости когнитивного подхода к исследованию фразеологических единиц, следует отметить важность изучения не только значения фразеологизма, в котором формируются признаки, необходимые и достаточные для его описания и идентификации, но и обыденного знания об обозначаемом фразеологическом явлении. Фразеологические единицы можно представить в виде когнитивных моделей, в которых отражаются знания о мире и которые носители языка употребляют для описания актуальных событий, дополняющихся личностными характеристиками, воображением, индивидуальным опытом и системой оценки, принятой в обществе.

Изучение фразеологических единиц в широкой парадигме когнитивной лингвистики как единиц с ярко выраженной коммуникативно-прагматической предназначенностю позволяет говорить о коммуникативно-когнитивном, или коммуникативном, анализе фразеологизмов, который предполагает описание всех составляющих фразеологической единицы: содержания, структуры и употребления в речи — в свете выполнения ими коммуникативной функции.

Изучение функционирования лексических и фразеологических средств языка как во внутрикультурном, так и в межкультурном общении привело лингвистов к разработке семантико-когнитивного аспекта эмотивности [3, с. 46]. Как пишет В. И. Шаховский в работе «Эмотивность фразеологии как межкультурный феномен», «языковая система (rationale мышление) выполняет по отношению к непрерывно конструируемому целому функции ко-

Коммуникативно-когнитивный, или коммуникативный, анализ фразеологизмов предполагает описание всех составляющих фразеологической единицы: содержания, структуры и употребления в речи — в свете выполнения ими коммуникативной функции.

дирования внеязыковых концептов (эмоциональных переживаний) и манипулирования ими через манипулирование вербальными смыслами». И далее: «Это обеспечивает целостность концептуальной системы языковой личности, в том числе эмоциональной языковой личности, оперирующей в речевых актах эмоциональными концептами» [3, с. 47].

Бесспорно, любой человеческой деятельности свойственны эмоциональные переживания и отношения, которые, в свою очередь, привносят в лексику и фразеологию языка «едва уловимую химическую субстанцию», варьирующую их эмоциональные смыслы в различных коммуникативных ситуациях с разными коммуникативными партнерами [3, с. 47]. В. И. Шаховский, основываясь на существовании типовых эмоционально значимых ситуаций общения, пишет о возможности выявления общих эмоциональных тем общения: жизнь, смерть, любовь, опасность, труд и т. д. Ученый указывает на наличие общего (инвариантного) эмоционального смыслового поля, которое кодируется и воспроизводится в лексических и фразеологических знаках языка [3, с. 47].

На основе анализа научной литературы мы обнаруживаем, что внимание различных наук сконцентрировано на человеке. В связи с этим усиление интереса лингвистов к проблеме взаимосвязи языка и человека и привлечение для ее решения данных других наук представляются закономерными и обоснованными. Антропоцентризм осознается большинством ученых как один из ведущих принципов развития современной лингвистики. В последнее время указанный принцип нашел отражение в работах Н. Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Ю. Д. Апресяна, В. М. Алпатова и других.

Исследование фразеологии на основе принципа «человек в языке» привело к развитию нового направления лингвистики — антропоцентрической фразеологии. Кроме того, продолжением и существен-

ным дополнением антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений, связанных с репрезентацией человека в языке, прежде всего во фразеологии, должен стать аксиологический аспект (принцип), предполагающий определение того, что человек считает ценным для себя, окружающих его людей и общества в целом. Поэтому аксиологический принцип, связанный с теорией ценностей, можно считать закономерным продолжением и дополнением антропоцентрического подхода [1, с. 5].

Продолжением и существенным дополнением антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений, связанных с репрезентацией человека в языке, прежде всего во фразеологии, должен стать аксиологический аспект.

Проблема ценностей в настоящее время вновь стала актуальной, примером чего служит совместный труд «Аксиологическая лингвистика» (2002). Аксиологический аспект лингвистических исследований также нашел отражение в работах Н. Д. Арутюновой, Е. В. Бабаевой, Н. Н. Баранова, В. И. Карасика, Н. Г. Комлева, И. Ю. Морковина, которые занимались изучением ценностной картины мира, отраженной в лексике, семантике, различных концептосферах языка и т. д. Как отмечает Г. А. Багаутдинова в работе, посвященной изучению фразеологии в антропоцентрическом и аксиологическом аспектах, аксиологическая фразеология пока остается вне поля зрения современных фразеологов и относится к числу новых и абсолютно неразработанных областей лингвистики [1, с. 5].

При изучении фразеологических единиц антропоцентризм используется как принцип исследования человеческого фактора в языке [5, с. 9]. Фразеологический корпус языка, по мнению В. Н. Телия, «особенно благодатный материал для исследования этого взаимодействия, поскольку в нем актуализированы не только знания о собственно человеческой, наивной картине мира и все типы отношений субъекта к ее фрагментам, но и как бы запрог-

Слово аспиранту

раммировано участие этих языковых сущностей в трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры» [5, с. 9].

Проанализировав научные концепции исследования фразеологических единиц в лингвистике, можно отметить, что центральное место занимали выявление и описание специфики значения фразеологических единиц в отличие от значения слов, а также структурный анализ содержания значений фразеологизмы, что привело к смене классификационной парадигмы на функционально-семантическую, а затем к применению антропоцентрического подхода в описании фразеологических единиц, непосредственно связанного с изучением их коммуникативного предназначения.

Коммуникативно-когнитивный, лингвокультурный и эмотивный подходы к описанию фразеологических единиц позволяют не только показать их разнообразие, но и помочь преподавателю выявить и организовать эти единицы с целью обучения их употреблению в рамках школьного курса. Такая необходимость вызвана тем, что современные учебно-методические комп-

лекты лингвистического профиля практически не включают в содержание обучения фразеологизмы, что негативно отражается на развитии умений учащихся как применять в речи выразительные средства, так и давать оценки тем или иным событиям и фактам, выражать чувства, эмоции, глубже понимать культуру, традиции, мировоззрение, язык другого народа.

Овладение фразеологическими единицами как образными, национально-специфическими единицами языка, отражающими ценностную составляющую языкового сознания и мышления носителей того или иного языка, позволяет воссоздать целостный образ человека, реконструировать языковую модель его поведения, все компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Изучение фразеологических единиц будет способствовать формированию у учащихся навыков дифференциации смысловой структуры фразеологизмы и распределения фразеологических единиц в соответствии со стилем их правильного употребления в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова, Г. А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты : автореф. дис. ... докт. филол. наук / Г. А. Багаутдинова. — Казань, 2007.
2. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. — М. : Русский язык, 2001.
3. Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. — М. : Школа «Языки славянской культуры», 2004.
4. Кунин, А. В. Английская фразеология / А. В. Кунин. — М. : Высшая школа, 1976.
5. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.
6. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. — М. : Большая российская энциклопедия, 1998.



СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. В. ТАРАБАРИНА,
аспирант кафедры теории
и методики физического воспитания и ОБЖ НИРО
katrint2@yandex.ru

В статье рассматривается возможность формирования готовности студентов с ослабленным здоровьем к проектированию персональной физкультурно-оздоровительной деятельности (профессиональному проектированию). Полученные результаты экспериментальной работы расширяют теоретические представления о системе педагогического и психологического обеспечения физического воспитания в вузе.

The article deals with the possibility of forming the readiness of students with a weak health for designing of personal physical activity. The received results of the experimental work expand theoretical notion about the system of pedagogical and psychological maintenance of physical education in High school.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, система формирования готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности

Key words: physical activity, the system of forming the readiness for the physical activity

В последнее время специалисты обращают все большее внимание на физическое воспитание студентов в связи с ухудшением состояния их здоровья, увеличением количества студентов, отнесенных к специальной медицинской группе [3; 4; 8]. Отмеченный факт актуализирует необходимость поиска действенных средств решения проблемы на основе использования эффективных педагогических технологий и оздоровительных возможностей физической культуры [1; 5; 7].

Анализ практики физического воспитания студентов вузов свидетельствует об отсутствии или неэффективной реализации возможностей персонального проектирования при организации и осуществ-

влении физкультурно-оздоровительной деятельности (далее ФОД) студентов с ослабленным здоровьем. Основной причиной такого положения дел является недостаточная разработанность в системе физического воспитания студентов вузов теоретической и методической базы для реализации персонального проектирования, что позволяет обозначить обсуждаемую проблему как актуальную [2; 9].

Образовательные учебные программы вузов для студентов с ослабленным здоровьем в первую очередь должны быть нацелены на формирование готовности обучающихся к ФОД. Главными критериями эффективности физического воспитания обучающихся должны быть положи-

тельная динамика уровня здоровья и сформированность здорового образа жизни, а основным средством — двигательная активность оздоровительной направленности.

Процесс формирования готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности студентов рассматривается нами как система. Исходя из этого, моделирование такой системы должно быть основано на выявлении ее компонентов и отношений между ними. Выделение компонентов системы позволит определить их состав, дать характеристику каждого из них, наметить стратегию (что делать) и тактику (в какой последовательности) реализации системы. Выявление отношений между компонентами исследуемой системы (субординационных, координационных, прямых и обратных) даст возможность представить механизмы реализации системы в рамках целостного образования, способы организации процесса с учетом принципов необходимости и достаточности структуры алгоритмов деятельности.

Обсуждаемые позиции системного подхода послужили концептуальными посылками теоретического моделирования системы формирования готовности студентов с ослабленным здоровьем к физкультурно-оздоровительной деятельности. Исходя

Процесс формирования готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности студентов рассматривается нами как система. Исходя из этого, моделирование такой системы должно быть основано на выявлении ее компонентов и отношений между ними.

ления деятельности. Они, в свою очередь, определяют выбор средств. Реализация средств возможна при определенных условиях, которые способствуют получению продукта по критерию целевой состоятельности.

Представляемая система содержит три блока, условно обозначенные (исходя из их содержательной направленности) как

из положений теории систем, одним из системообразующих факторов является цель — предполагаемый и желаемый результат деятельности. В этом случае на ее основе формулируются задачи, конкретизирующие направ-

концептуальный, процессуальный и продуктивный. В свою очередь, каждый из них включает в себя соответствующие элементы. Концептуальный блок — цели и задачи, определяющие направления деятельности; процессуальный блок — средства и условия деятельности; продуктивный блок — показатели целевой состоятельности, характеризующие компоненты готовности и задаваемый целью продукт — собственно готовность к ФОД.

Формулировка цели моделируемой системы совпала с ее названием — формирование готовности студентов к ФОД. Готовность, представляемая в теории деятельности в качестве явления, рассматривается как личностное образование на основе способностей и потребностей. Готовность (к деятельности) на общетеоретическом уровне содержит три компонента: информационный (знания), операционный (способы деятельности) и мотивационный [5; 9]. На этом основании задачи формирования готовности и направления деятельности соотнесены с тремя ее составляющими. В исследуемой модели были определены три задачи и, соответственно, три направления их реализации:

- ✓ формировать знания, связанные с физкультурно-оздоровительной деятельностью;
- ✓ формировать способы физкультурно-оздоровительной деятельности;
- ✓ формировать интерес к физкультурно-оздоровительной деятельности.

С учетом задач и структуры готовности были обозначены направления деятельности по формированию готовности к ФОД: информационное, операционное и мотивационное. Выявленные задачи обеспечили направления деятельности и обусловили выбор средств для реализации каждой из них.

В качестве средств решения первой задачи и связанного с ним информационного направления были задействованы теоретический спецкурс, консультации, самостоятельный поиск информации.

В качестве средств решения второй задачи использовались ФОД под руководством преподавателя и физкультурно-оздоровительная самодеятельность. Для решения третьей задачи применялись психолого-педагогические средства формирования установок и ценностных ориентаций на ФОД.

Эффективность использования средств формирования готовности к ФОД во многом определялась условиями. Применительно к исследуемому процессу они были определены фактологически и сгруппированы в действиях обеспечения, составе требований и принципов. При этом мы руководствовались следующими концептуальными основаниями:

- ✓ формирование цели и постановка задач предстоящей физкультурно-оздоровительной деятельности в зависимости от уровня физического развития, физической подготовленности студентов, с учетом их заболеваний и функционального состояния;
- ✓ организация двигательного режима на основе приоритета средств оздоровительной физической культуры;
- ✓ формирование у студентов потребности в самопроектировании системы занятий физическими упражнениями;
- ✓ учет интересов, потребностей и мотивов обучающихся, а также условий физкультурно-оздоровительной деятельности, в которую они включены.

Основным критерием эффективности управления деятельностью является целевая состоятельность, определяемая мерой соответствия задаваемой цели получаемому продукту деятельности. Такая процедура стала возможной на основе показателей целевой состоятельности, которые и были выделены как компоненты системы формирования готовности к ФОД. Эти показатели, собственно, и характеризовали целевой продукт — достижение готовности студентов к ФОД.

В виде схемы (см. с. 164) представлена модель взаимодействия компонентов исследуемой системы, обеспечивающей

процесс формирования готовности студентов к ФОД.

Функционирование процесса физического воспитания по данной модели осуществлялось на основе системного подхода, который обеспечил целостность учебно-воспитательного процесса, способствуя тем самым его оптимизации, и позволил рассматривать физическое воспитание как единую систему с многообразными внутренними преемственными связями. Кроме системного подхода использовался

личностно-деятельностный подход,

определяющий мобилизацию мотивационно-потребностной сферы личности. Сформулированные цели, задачи и принципы представляли собой проектировочно-целеполагающую составляющую физического воспитания студентов специального отделения.

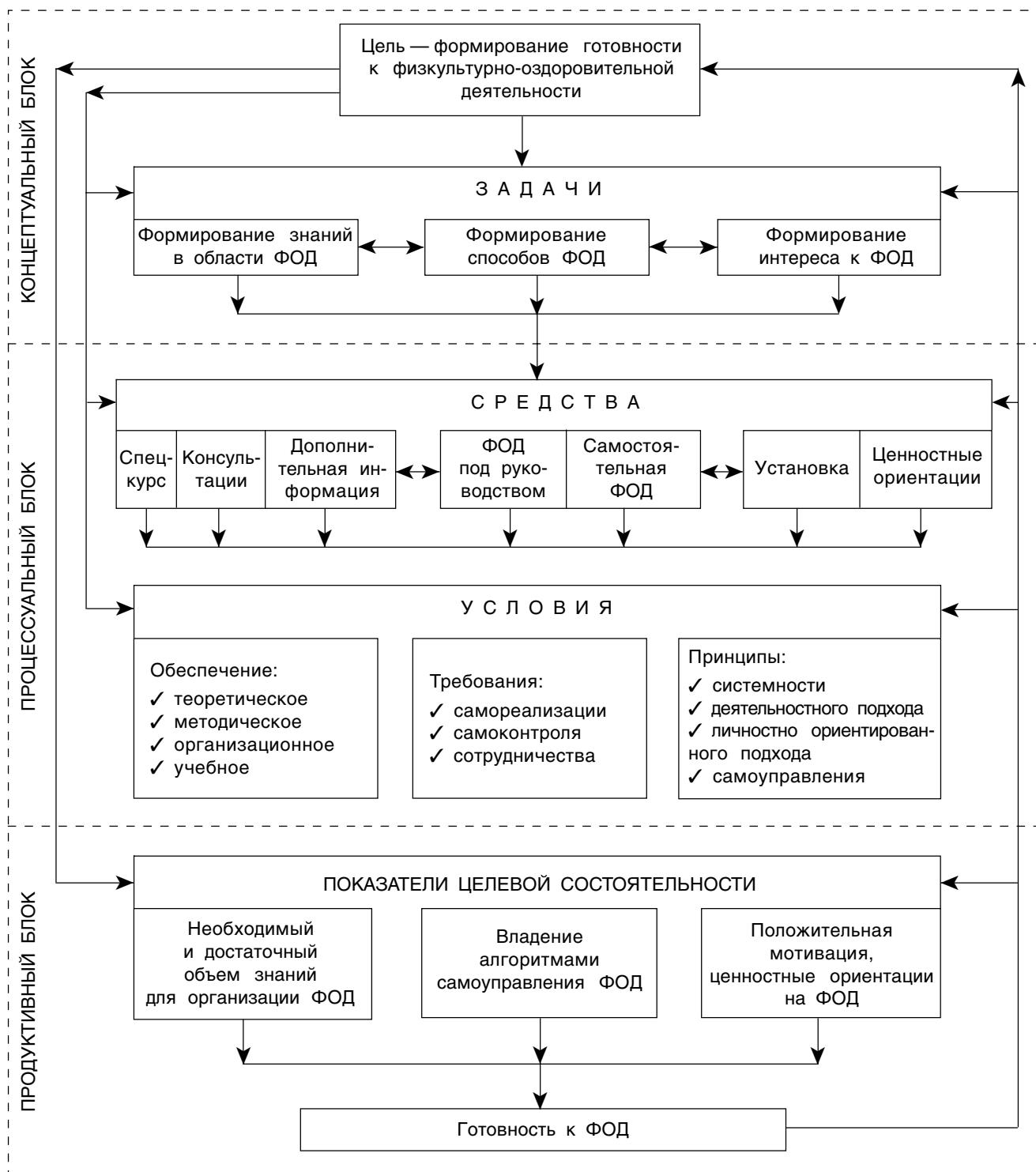
Основным критерием эффективности управления деятельностью является целевая состоятельность, определяемая мерой соответствия задаваемой цели получаемому продукту деятельности.

Для выявления готовности студентов к организации персональной ФОД были сформированы экспериментальные группы из обучающихся I и II курсов.

Педагогический формирующий эксперимент проводился в течение учебного года. По данным врачебного обследования, студенты имели отклонения в состоянии здоровья и были отнесены к специальной медицинской группе. Сформированные экспериментальная ($\text{ЭГ: } n = 30$) и контрольная ($\text{КГ: } n = 57$) группы по показателям физического состояния достоверно не отличались. КГ занималась по стандартной программе, используемой на кафедре физического воспитания [6]; в основе содержания занятий ЭГ лежало персональное проектирование физкультурно-оздоровительной деятельности.

Готовность к ФОД определялась на протяжении учебного года в динамике по показателям физического развития, физической подготовленности, функциональной подготовленности и уровня развития психосоциальных показателей (см. таблицу,

**Модель системы формирования готовности студентов
к физкультурно-оздоровительной деятельности**



где \bar{x} — среднее арифметическое, δ — сигмальное отклонение). Исследование готовности студентов к проектированию персональной физкультурно-оздоровительной деятельности с определением уровня составляющих ее информационного, операционального и мотивационного компонентов выявило следующее.

Информационный компонент свидетельствовал о знаниях на уровне воспроизведения, то есть преимущественно фактических знаниях. Исходные показатели информационного компонента в испытуемых группах достоверно не отличались ($p > 0,05$) и равнялись: в ЭГ — 0,53, в КГ — 0,51, по шкале оценивания уровень знаний был критическим.

Информационный компонент определяет уровень теоретической подготовки студентов, исследует их физкультурную компетентность. Для оценивания уровня информационного компонента готовности студентов испытуемых групп к физкультурно-оздоровительной деятельности были разработаны тестовые задания. Они включали в себя десять вопросов, оценивающих знания студентов на уровне воспроизведения. Содержание вопросов было разработано на основе теоретического спецкурса «Как быть здоровым», предложенного нами студентам специального отделения. Формулировка вопросов осуществлялась с учетом их информационной емкости и отражала показатели знаний по теории оздоровительной и лечебной физической культуры на уровне воспроизведения. Каждый правильный ответ оценивался 1 баллом, неправильный ответ — 0 баллов.

Тестирование проводилось в начале и конце учебного года. В начале учебного года полученные данные характеризовали степень физкультурной компетентности студентов, сформированной в процессе обучения в школе. Показатели, полученные в конце учебного года, отразили уровень сформированности физкультурных знаний, приобретенных студентами в первый год обучения в вузе.

Динамика показателей готовности студентов специального отделения к физкультурно-оздоровительной деятельности

Компоненты	Группы	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
		\bar{x}	δ	\bar{x}	δ
Информационный	ЭГ	0,53	0,12	0,64	0,23
	КГ	0,51	0,02	0,57	0,08
Операциональный	ЭГ	5,6	0,32	6,8	0,24
	КГ	5,5	0,81	5,1	0,7
Мотивационный	ЭГ	2,5	0,42	3,8	0,51
	КГ	2,4	0,24	1,2	0,12
Показатель интегрального качества	ЭГ	0,26	0,14	0,62	0,1
	КГ	0,24	0,28	0,16	0,11

Полученные в результате тестирования данные позволили рассчитать общепринятые статистические показатели и в дальнейшем проследить динамику информационного компонента.

Показатели информационного компонента в экспериментальной группе в динамике на начало эксперимента и к его окончанию изменились нелинейно, но достоверно ($p < 0,05$). По шкале оценивания студенты ЭГ в начале экспериментальной работы находились на критическом уровне, по окончании учебного года показатели информационного компонента достигли допустимого уровня — прирост составил 0,11 (21 %). Студенты КГ в начале эксперимента находились на критическом уровне, в течение учебного года показатели информационного компонента изменились, но все же остались в пределах критического уровня — наблюдается небольшой прирост: 0,06 (11,8 %).

Таким образом, анализ достижений студентов ЭГ показывает преимущество содержательного обеспечения теоретического раздела программы физического воспитания студентов специального отделения в формировании информационного компонента готовности к проектированию персональной физкультурно-оздоровительной деятельности. В процессе теоретиче-

ской подготовки накапливается определенный багаж знаний, которыми в дальнейшем можно самостоятельно оперировать. Знания выступают как базовый элемент сознания — основание готовности студентов к деятельности, в нашем случае — к проектированию персональной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Операционный компонент готовности проявляется в организации, планировании (проектировании), регулировании (коррекции), контроле персональной физкультурно-оздоровительной деятельности. Полученные результаты определили объем и качество осуществляемых предметных действий ФОД. Операционный компонент характеризует эффективность реализации полученных знаний в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Для оценки операционального компонента готовности студентов специального отделения к реализации физкультурно-оздоровительной деятельности использовался ипсативный вариант оценивания (метод самооценки). Процедура тестирования заключалась в предложении испытуемому самостоятельно оценить проявление характеризующих признаков по реализации конкретных предметных действий в связи с процессами управления, планирования, регулирования и контроля по отношению к персональной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Оценка предметного действия осуществлялась на основе определенных суждений с использованием семибалльной шкалы [9].

Показатели операционального компонента в начале экспериментальной работы равнялись: в ЭГ — 5,6, в КГ — 5,5, достоверно не отличались ($p > 0,05$), по шкале оценивания соответствовали переходному уровню. По окончании экспериментальной работы показатели операционного компонента готовности подтвердили достоверное изменение ($p < 0,05$),

с выявлением положительных изменений в ЭГ по отношению к КГ. Выявленный уровень операционального компонента в ЭГ стал оптимальным — 6,8 балла, прирост составил 1,2 (21,4 %), что является достоверным ($p < 0,1$). В КГ уровень стал критическим — 5,1 балла, снизился на 1,2 (7,3 %), данный показатель является недостоверным ($p > 0,02$).

Так, оптимальный уровень отражает положительную степень проявления оцениваемых показателей, переходный уровень — достаточную степень, критический уровень — удовлетворительную степень, недопустимый уровень обозначает неготовность студента к успешной реализации функций физкультурно-оздоровительной деятельности.

Следуя сформулированной цели исследования, мы определяли у студентов специального отделения *мотивационный компонент* готовности к персональной физкультурно-оздоровительной деятельности, то есть уровень мотивации достижения.

Оценка мотивационного компонента готовности студентов осуществлялась в соответствии с предложенной В. Т. Чичикиным методикой [9] по двенадцати показателям опросника. Студентам предлагалось выбрать один из четырех предлагаемых вариантов суждений. Всего анализировалось сорок восемь вариантов суждений — по четыре в двенадцати блоках. Выбор первого варианта суждения оценивался пятью баллами, второго — баллом «удовлетворительно», третьего — одним баллом, четвертого — оставался без оценки. В случае колебаний в выборе между пограничными оценками использовались промежуточные баллы — четыре, два. Полученные по каждому блоку данные опросника усреднялись и ранжировались по уровням шкалы.

Схожая динамика прироста показателей и их преимущество у студентов ЭГ наблюдаются по мотивационному компоненту. Показатели мотивационного компонента экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического экспери-

Для оценки операционального компонента готовности студентов специального отделения к реализации физкультурно-оздоровительной деятельности использовался ипсативный вариант оценивания (метод самооценки).

Показатели операционального компонента в начале экспериментальной работы

мента достоверно не отличались. По его окончании мы отметили достоверное преимущество динамики показателей мотивационного компонента участников экспериментальной группы по отношению к контрольной.

Положительные изменения показателей мотивационного компонента готовности отмечались у студентов ЭГ, прирост показателя составил 1,3 (52 %), что достоверно ($p < 0,05$), и достиг оптимального уровня. У студентов КГ показатель достоверно уменьшился на 1,2 (50 %).

Выявленные уровни информационного, мотивационного и операционального компонентов позволили определить показатель интегрального качества (далее ПИК) физкультурно-оздоровительной деятельности студентов специального отделения. Расчет ПИК готовности студентов специального отделения осуществлялся на основе формулы, предложенной в квадиметрии: ПИК = ИП / ЭП, где ИП — индивидуальный показатель, а ЭП — эталонный показатель. ПИК равен 9, так как суммируются максимально возможные оценки, равные 3. Индивидуальный показатель определяется в соответствии с выявленными индивидуальными уровнями измеряемых компонентов и их коэффициентами весомости [9].

Выявленная динамика показателей информационного, операционального и мотивационного компонентов позволила

определить показатель интегрального качества ФОД студентов специального отделения. У студентов ЭГ показатель интегрального качества по сравнению с исходным увеличился на 0,36 ($p < 0,05$), у студентов КГ уменьшился на 0,08 ($p < 0,05$).

Полученные в процессе педагогического эксперимента результаты доказали эффективность организационно-содержательного обеспечения физического воспитания в учебном процессе студентов специального отделения на основе разработанной нами модели. Данный факт подтверждается тем, что по всем показателям готовности: информационному, мотивационному и операциональному — в ЭГ получены достоверно более высокие результаты.

Реализация разработанной нами модели организационно-содержательного обеспечения позволила оптимизировать физическое воспитание студентов специального отделения в учебном процессе.

Выявленные уровни состояния здоровья до и после педагогического эксперимента свидетельствуют о существенных позитивных изменениях в рамках экспериментальной группы, с одной стороны, и о неизменности данного уровня в рамках контрольной группы, с другой.

Реализация разработанной нами модели организационно-содержательного обеспечения позволила оптимизировать физическое воспитание студентов специального отделения в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский, М. Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М. Я. Виленский, Г. М. Соловьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2001. — № 3.
2. Давиденко, Д. Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза / Д. Н. Давиденко // Теория и практика физической культуры. — 2006. — № 2.
3. Егорычев, А. О. Здоровье студентов с позиции профессионализма / А. О. Егорычев [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2003. — № 2.
4. Ефимова, И. В. Психофизиологические основы здоровья студентов : учеб. пособие / И. В. Ефимова, Е. В. Будыко, Р. Ф. Проходовская. — Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2003.
5. Зеленов, Л. А. Становление личности / Л. А. Зеленов. — Горький : Волго-Вят. кн. изд-во, 1989.
6. Ильинич, В. И. Примерная программа дисциплины «Физическая культура» / В. И. Ильинич, Ю. И. Евсеев. — М., 2000.

7. Конфедератов, И. Я. Методы совершенствования учебного процесса в высшей школе / И. Я. Конфедератов. — М. : Высшая школа, 1976.
8. Лукьяненко, В. А. Физкультурное образование и здоровье учащейся молодежи / В. А. Лукьяненко // Народное образование. — 2005. — № 2.
9. Чичикин, В. Т. Проектирование учебного процесса по физической культуре в общеобразовательном учреждении : метод. пособие / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатьев. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
10. Чичикин, В. Т. Профессиональная готовность педагога : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Китеж, 1998.



ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. САЧКОВА,
соискатель кафедры педагогики и андрологии НИРО
sachkova@mail.ru

В статье рассматривается технология информационно-методического сопровождения как способ управления инновационной деятельностью педагогов в муниципальной системе образования. Описываются преимущества сопровождения перед иными формами методической работы; этапы информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования. Представлена модель управления инновационной деятельностью педагогов в условиях реализации программы развития средней общеобразовательной школы № 10 г. Павлово.

The article deals with the technology of the information and methodical support as the way of running the teachers' innovative activity in the municipal system of education. The author of the article gives the main stages of the information and methodical support of the teachers' innovative activity in the municipal system of education. The author also introduces the model of running the innovative activity of teachers in terms of the realization the programme of development of the school № 10, Pavlovo.

Ключевые слова: информационно-методическое сопровождение, управление инновационной деятельностью

Key words: *information and methodical support, the ruling of the innovative activity*

В правительственные документах, определяющих основные направления государственной инновационной политики в области образования: Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы, — в качестве необходимого условия модернизации системы образования рассматривается формирование инновационной деятельности педагога как важнейшей составляющей нового педагогического профессионализма.

При этом акцент делается на развитии инновационного потенциала конкретных территорий, формировании внутри региональных и муниципальных систем образования инновационных сфер как областей создания, распространения и внедрения образовательных инноваций [2]. Это актуализирует проблему управления инновационной деятельностью педагогов.

Подходы к управлению развитием региональных и муниципальных систем образования и проходящими в них инновационными процессами оказались в центре внимания многих ученых (В. Н. Аверкин, Е. И. Казакова, В. Ю. Кричевский, С. А. Лазарев, О. Е. Лебедев, А. А. Орлов, М. М. Поташник). С точки зрения подготовки к инновационной деятельности, перспективными являются разработки В. С. Лазарева, С. Д. Полякова и М. М. Поташника в области содержания функций управления инновациями. Продуктивные подходы к моделированию системы подготовки учителя к инновационной деятельности, описанные в работах Т. К. Клименко, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина и других ученых, позволяют нам целостно представить содержание информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в условиях муниципальной сис-

темы образования как способ управления инновационной деятельностью педагогов.

Являясь важнейшим видом методической работы в системе образования, сопровождение как комплекс взаимосвязанных действий и процедур обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогам на протяжении всей их профессиональной карьеры, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью в образовательных учреждениях, формировать позитивные профессиональные установки.

Ведущими в сопровождении выступают принципы диалогового общения, совместного определения и переопределения ситуаций. Отношения сопровождаемого и сопровождающего строятся в рамках кооперированной деятельности, предполагающей высокую степень востребованности межличностного общения, развитие коммуникативных форм, пластичность и гибкость обмена знаниями и опытом.

Преимущества сопровождения перед другими формами методической работы состоят в том, что оно:

- ✓ более индивидуализировано и гибко;
- ✓ имеет более тонкую инструментовку;
- ✓ в большей степени учитывает динамику профессионального развития как самого педагога, так и учреждения, в котором он работает;
- ✓ более дифференцировано при учете специфики внешних и внутренних факторов профессионального развития педагога;

Отношения сопровождаемого и сопровождающего строятся в рамках кооперированной деятельности, предполагающей высокую степень востребованности межличностного общения, развитие коммуникативных форм, пластичность и гибкость обмена знаниями и опытом.

Слово аспиранту

- ✓ более многоаспектно;
- ✓ имеет постоянный характер, то есть продолжается в течение всей профессиональной карьеры педагога.

Мы рассматриваем информационно-методическое сопровождение как технологию управления процессом постановки и решения профессиональных задач, включающую диагностику сущности возникших проблем, информирование о путях их решения и помощи на этапе реализации; предполагающую организацию самостоятельной проектировочной деятельности

сопровождаемых, чередуемую с внешней оценкой ее хода и результатов сопровождающими, осуществлением обучения сопровождаемых способами самоконтроля и самооценки деятельности и ее результатов.

Этапы информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования, предусматривающие определенное деятельностное содержание процесса становления нового педагогического профессионализма, представлены в таблице.

Этапы информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов

Этап сопровождения	Содержание деятельности
Планирование и подготовка	Выявление потребностей профессиональных групп и отдельных педагогов в сопровождении и поддержке, разработка концепции сопровождения, поиск возможных источников сопровождения (квалифицированных специалистов, базовых школ и т. п.), разработка пакета методических материалов сопровождения, определение критериев оценки эффективности сопровождения
Собственно сопровождение	Актуализация внутренних сил и резервных возможностей педагогов и профессиональных групп, консультирование по конкретным проблемам и проектам, информационная и аналитическая поддержка, обеспечение методическими разработками, помощь в поиске оптимальных технологий и методик, организация информационного обмена и контактов между педагогами, повышение уровня адаптации к профессионально-стрессовым ситуациям (инновационная деятельность, опытно-экспериментальная работа и т. д.), диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов
Рефлексия и анализ результатов сопровождения	Неформальный контроль и отслеживание изменений в деятельности педагогов (профессиональных групп), корректировка моделей инновационного поведения, итоговый анализ и оценка эффективности процесса сопровождения
Использование результатов сопровождения	Появление новых источников ресурсного обеспечения инновационной деятельности, поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов, разработка рекомендаций по организации и сопровождению инновационной деятельности педагогов

Целью первого этапа управления инновационной деятельностью педагогов в муниципальной системе образования является создание условий для возникновения профессионального сообщества. Данное сообщество становится средой развития способностей к рефлексии и целеполаганию, обеспечивающих соорганизацию личностной и предметной позиций.

Вступая в диалог и сотрудничество, педагоги в совместном обсуждении выра-

батывают нормы, ценности, смыслы будущей совместной инновационной деятельности, что делает данную общность людей со-бытийной. Поиск единомышленников, включенность в коллективную (групповую) работу способствуют установлению связей и отношений, которые не являются статичными, а всегда находятся в развитии. Профессиональное сообщество, в котором педагоги объединены целевыми ориентирами совместной деятельности, об-

ладает признаками коллективного субъекта. Таким образом, коллективный субъект выступает как единый субъект инновационной деятельности, состоящий из определенного количества индивидуальных субъектов, которые выстраивают собственные позиции в отношении себя как субъектов своей деятельности, в отношении профессионального сообщества и собственной профессиональной деятельности: «я как деятель», «мое место в профессиональном сообществе», «я и моя педагогическая деятельность».

При выходе на данный этап позиционирования происходит переоценка своих желаний (*хочу — не хочу*) и возможностей заниматься инновационной деятельностью и способности (*могу — не могу*) выполнять ее с позиции новых ценностно-смысовых и содержательных ориентиров.

Целью второго этапа управления инновационной деятельностью педагогов является профессиональное (педагогическое и управлеченческое) самоопределение педагогов как субъектов индивидуальной инновационной деятельности, что обеспечивается механизмом рефлексии.

Цель заключительного этапа управления инновационной деятельностью педагогов заключается в построении профессиональных общностей, обеспечивающих полную развертку инновационных работ в муниципальной системе образования. Построение профессиональных общностей, способных к эффективной инновационной деятельности, зависит от уровня рефлексивной культуры участников.

Проблема организации практики информационно-методического сопровождения педагога в условиях муниципальной системы образования — это, прежде всего, проблема проектирования и анализа управленческого процесса. Опираясь на выводы В. А. Сластенина, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, мы определяем сущностной характеристикой информационно-методического сопровождения механизм рефлексивного управления инновационной

деятельностью педагогов — делегирование многих полномочий и ответственности за результаты деятельности самим участникам инновационного процесса [3].

Управление инновационной деятельностью отличается от традиционного управления в образовательной системе. В традиционном понимании смысл управлеченческой функции методической работы заключается в том, что сопровождающий должен достоверно знать, какой результат в идеальном случае будет получен «управлямыми» им педагогами, и проконтролировать точность и своевременность его достижения.

В инновационных процессах управленческая функция трансформируется в профессиональное умение сопровождающего раскрывать, распределять и реализовывать пока еще неочевидные человеческие ресурсы; следить за сохранением качества содержания при переходе от одной управленческой ситуации к другой и осуществлять контроль за соответствием применяемых средств поставленным целям.

Основную работу по информационно-методическому сопровождению инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования выполняют образовательные учреждения. Модернизация методической службы общеобразовательного учреждения предполагает введение новых структур, призванных непосредственно обеспечивать решение следующих задач информационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов, которые мы рассмотрим на примере методической службы школы № 10 г. Павлова:

✓ научно-сервисное сопровождение процесса становления инновационного педагогического опыта посредством:

— регионального эксперимента «Развитие муниципальной модели поддержки

Проблема организации практики информационно-методического сопровождения педагога в условиях муниципальной системы образования — это, прежде всего, проблема проектирования и анализа управленческого процесса.

инновационной деятельности работников системы образования»;

— экспериментальных площадок уровня НИРО («Проектирование образовательной программы общеобразовательного учреждения как самообучающейся организации» в рамках регионального сетевого образовательного проекта «Нижегородская инновационная школа», «Разработка технологий формирования метапредметных умений у младших школьников»); муниципального уровня («Организация лично-стно ориентированного образовательного процесса, создающего среду для построения учеником собственной траектории образования»); школьного уровня («Педагогическое сопровождение развития эмоциональной отзывчивости младших школьников»);

— организации работы временных творческих объединений по пяти актуальным практикоориентированным проектам («Инфраструктура школы опережающего образования», «Школе опережающего образования — новое содержание», «Школа развития талантов», «Школа своего здоровья», «Учитель новой формации» в рамках реализации перспективной программы развития школы «Школа опережающего образования»);

— внутришкольного повышения квалификации по программе «Педагогическая инноватика в современном образовании»;

— проведения и экспертизы открытых уроков, внеклассных мероприятий;

✓ поддержка педагогов-инноваторов в создании авторских разработок через систематизацию и обобщение инновационного педагогического опыта, его оформление в текстах различных жанров; организация участия педагогов-инноваторов в научно-практических конференциях, профессиональных педагогических конкурсах, про-

ектах, индивидуальное консультирование по подготовке публикаций;

✓ диссеминация инновационного опыта посредством разработки систематизированного ресурсного пакета инновационных проектов, информационных карт инновационного педагогического опыта, создания медиатеки, представляющей инновационный опыт; организации мероприятий по диссеминации инновационного опыта школы на районном и областном уровнях (проблемно-обучающих семинаров, мастер-классов педагогов-инноваторов, педагогических мастерских и т. п.).

Структурная модель методической службы школы № 10 г. Павлово, ориентированная на информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов, представлена в виде схемы на с. 173.

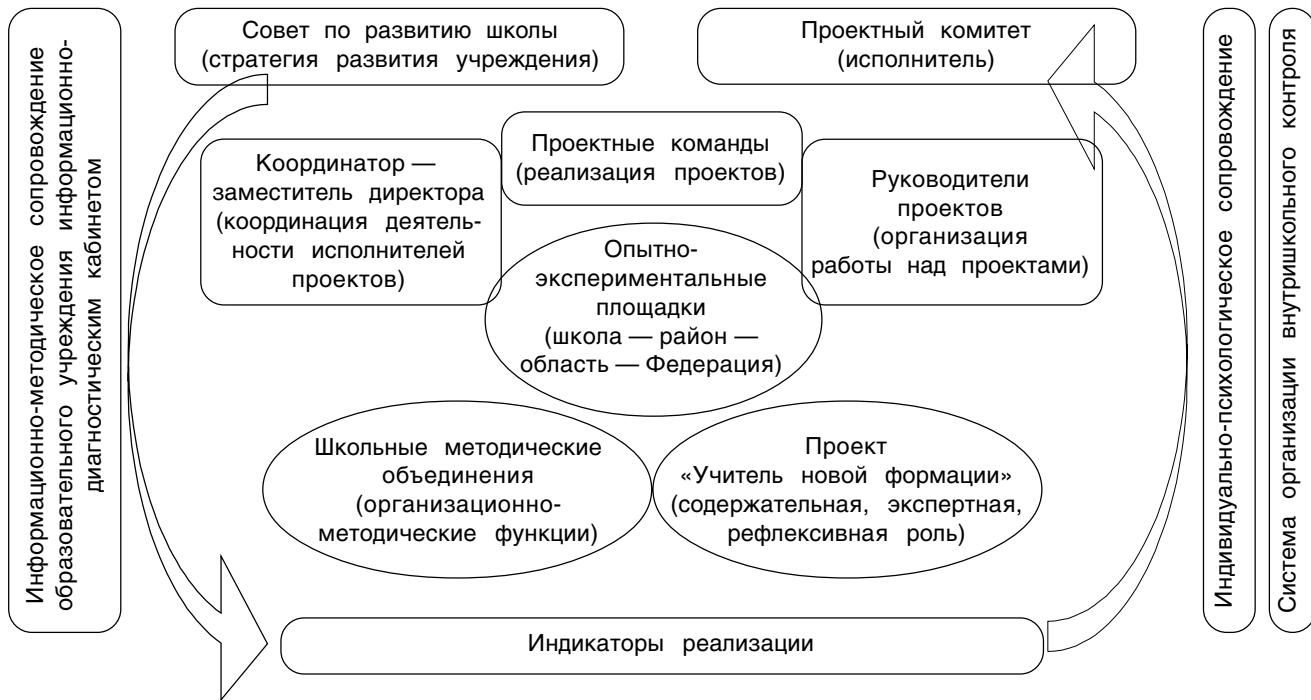
Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов обеспечивает развитие школьной системы образования и включает структуры, влияющие на содержательную сторону образовательного процесса. Это актуализирует проблему освоения проектных методов управления и позволяет частично делегировать управленические полномочия руководителям рабочих групп, проектных команд (администраторам и учителям).

Созданы новые временные структуры управления — совет по развитию школы и проектный комитет. Эти структуры обеспечивают взаимодействие людей в процессе инновационных преобразований с целью повышения эффективности деятельности школы, сохраняя ее жизнеспособность.

Совет по развитию школы состоит из представителей администрации, попечительского совета, совета школы, руководителей центров, клубов и проектов, учреждений и организаций, сотрудничающих со школой; принимает решения стратегического плана, осуществляет взаимодействие с социальными партнерами, материальную

Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов обеспечивает развитие школьной системы образования и включает структуры, влияющие на содержательную сторону образовательного процесса.

Структурная модель методической службы



и организационную методическую поддержку, стимулирует развитие и использование образовательных программ и технологий.

В проектный комитет входят руководители проектов, центров, клубов, которые являются инициаторами и разработчиками проектов, координируют деятельность временных творческих групп, а также выполняют организационные функции. Организационная структура нестабильна и может меняться в течение года, так как для решения новых задач постоянно создаются новые взаимосвязи между субъектами инновационной деятельности, появляется необходимость в новых функциональных обязанностях и правах, что является нормальным состоянием школы, работающей в режиме развития.

Для четкой реализации программы развития распределены и закреплены приказом основные функции:

✓ непосредственные координация и контроль за воплощением проектов, забота о реализации индивидуальных интересов учащегося и учителя в развитии личности, осуществляемые директором и его заместителями;

✓ организационная работа по реализации программных мероприятий, выполняемая руководителями проектов;

✓ психолого-педагогическое сопровождение, реализуемое педагогом-психологом, учителем-логопедом, социальным педагогом;

✓ информационно-методическое сопровождение, осуществляющее администрации, руководителями школьных методических, творческих объединений и руководителями проектных групп.

Горизонтальное взаимодействие структур управления является ведущим условием возникновения инновационных процессов.

Предлагаемая модель методической службы не только помогает решать проблемы координации и социального взаимодействия, связывая воедино деятельность образовательного учреждения и социальных партнеров, но и способствует формирова-

Слово аспиранту

нию нового педагогического профессионализма.

Таким образом, в системе образования школы, ориентированной на инновационное развитие, объектом управления становится развивающаяся и самоорганизующаяся система, в которой невозможно

выделить жесткую одностороннюю структуру управления, а информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов является важным элементом управления развитием инноваций как в образовательном учреждении, так и муниципальной системе образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года // URL: <http://www.economy.gov.ru/mineactivity/sections/strategicPlaning/concept/doc1193835322297>.
3. Сластенин, В. А. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. — М. : Магистр-Пресс, 2000.
4. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
5. Ушаков, К. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации / К. Ушаков // Директор школы. — 1996. — № 5.



ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ РУЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Л. В. КОБЗАРЬ,
аспирант, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО
lkobzar69@mail.ru

Становление и развитие психофизиологических механизмов ручных действий у детей в период дошкольного детства рассматриваются в статье как сложный и многогранный процесс, понимание логики развития которого позволяет целесообразно организовать педагогическую деятельность.

The establishment and development of psychophysiological mechanisms of children manual actions in the period of preschool childhood are regarded in the article as the complex process. Understanding the logic of one lets organize the reasonable pedagogical activity

Ключевые слова: *действия рук, произвольное движение, ручная моторика, дошкольное детство*

Key words: *the movements of hands, the free movement, hand motor skills, preschool childhood*

Понятия «действие» и «движение» в научной литературе рассматриваются как взаимосвязанные. А. Н. Леонтьев обращает внимание на то, что «действие — это движение, взаимосвязанное с сознанием», направленное на достижение определенной цели [8, с. 106]. С. Л. Рубинштейн отмечает, что движения, особенно произвольные, обычно служат для выражения действий, поэтому свойства движений могут быть поняты лишь исходя из этих действий [10]. Л. С. Глебова указывает, что действие — это произвольный акт, направленный на достижение осознаваемой цели, структурная единица деятельности, а произвольное движение — это деятельность, ориентированная на осуществление положительного конечного результата [9].

С учетом определения понятий «движение» и «действие» в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Глебовой мы рассмотрели возрастную динамику их развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (в частности, с комплексными нарушениями развития, а именно детским церебральным параличом и умственной отсталостью). Целями нашего исследования стали изучение последовательности развития ручных действий у детей в период дошкольного детства, системный анализ научных данных, способствующий решению задач определения и организации содержания коррекционно-педагогической помощи этой категории детей.

Для реализации целей разработаны системный подход к выявлению особенностей развития действий рук у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и умственной отсталостью, а также методическое содержание коррекционно-развивающей работы с детьми.

В качестве основы, определяющей последовательность развития ручных движений на физиологическом уровне, выступает уровневая теория организации движений Н. А. Бернштейна (1947), которая позволяет проследить корреляцию развития церебральных уровней головного мозга и компонентов двигательного акта.

Согласно данной теории, организация движений начинается с функционирования уровня «А», когда новорожденный способен зажать вложенный в руку предмет. Это действие совершается им бессознательно, за счет непроизвольной регуляции мышечного тонуса проприоцептивными импульсами.

Уровень «В» организует попытку осознанного схватывания увиденного предмета (4—5-й месяцы). При этом проявляется много лишних, хаотичных движений — синкинезий, которые после 6 месяцев сменяют синергии — совместные движения, обеспечивающие согласованность действий.

Уровень «С» обеспечивает целевой, завершенный, пространственно-направленный характер движения. Действия становятся точными, имеющими необходимодостаточную силовую нагрузку.

Уровень «Д» характеризуется возникновением первых осмысливших действий. В них не фиксирован двигательный состав, а задан предметный конечный результат. Диапазон ручных действий этого уровня широк: самообслуживание, предметные, трудовые и т. д. Координация, четкость движений не совершенствуются.

Уровень «Е» обеспечивает результативность двигательного акта, следовательно,

Согласно уровневой теории организации движений Н. А. Бернштейна, организация движений начинается с функционирования уровня «А», когда новорожденный способен зажать вложенный в руку предмет.

развивается качественная сторона действий. Движения этого уровня определяются не предметным, а отвлеченным, вербальным смыслом.

В организации сложных произвольных движений участвуют, как правило, несколько уровней — тот, на котором строится данное движение (ведущий), и все нижележащие уровни. В работах Н. А. Бернштейна указывается, что в норме практически никогда не удается зафиксировать движение, по своей структуре ниже уровня «Д», то есть произвольных предметных действий [2].

Н. А. Бернштейн выделяет этапы выполнения произвольного действия:

1-й этап — восприятие и оценка индивидом ситуации;

2-й этап — выявление двигательной задачи (создание образа того, что должно быть);

3-й этап — программирование решения задачи (определение цели и содержания движения, а также средств из имеющихся у индивида в наличии двигательных ресурсов, с помощью которых он решит двигательную задачу);

4-й этап — фактическое выполнение движения: человек преодолевает избыточную свободу своих двигательных органов,

превращает их в управляемые системы и осуществляет нужное целенаправленное движение [2].

Более подробно психохондротические механизмы развития руч-

ных движений рассматриваются в работах Г. Домана. Автор выявляет семь стадий развития мозга, на каждой из которых формируется определенное новообразование ручной моторики.

На первой стадии развития — «мединогородка» — кисти новорожденных почти всегда скаты в кулаки, а движения сжатия / разжатия абсолютно хаотичны. Хватательный рефлекс проявляется в плотном сжи-

мании в ладони пальцев взрослого, но означает это не столько умение вцепиться в объект, сколько неспособность выпускать его (бессознательно-рефлектическое действие).

По мере созревания мозга этот безусловный рефлекс уступает место способности хватать и отпускать предмет «намеренно». Автор считает, что, благодаря выпавшему из руки предмету, мозг учится различать ощущение «отпустил». Момент отпускания предмета является переходом на следующую стадию развития мозга — «понс».

В 7 месяцев, на стадии *развития среднего мозга*, ребенок способен раскрывать ладонь для взятия предмета сознательно. Эту способность Г. Доман называет хваткой. Данное действие рук обеспечено достаточным развитием плечевой и локтевой суставно-мышечной моторики. На этой стадии ребенок может захватывать лишь крупные предметы, зажимая их между ладонью и пальцами. Захват мелких предметов ему еще не доступен, так как не развиты дифференцированные движения пальцев.

Автор отмечает, что схватывание предметов в этот период не является жизненно необходимой функцией, скорее, носит развивающий характер: ребенок визуально, с помощью слуха и тактильных ощущений учится различать предметы.

Переходом на четвертую стадию — «первоначальный кортекс» — Г. Доман называет способность противопоставлять большой палец указательному. Результатом этого новообразования является возможность захватывать более мелкие предметы. Этому способствует визуальное и тактильное понимание, которое обеспечивается благодаря развитию зрительно-моторной координации. Условный возраст новообразования — 12 месяцев.

Примерно в полтора года ребенок приобретает еще одну ручную способность — захватывать обеими руками маленькие предметы с помощью больших и указа-

В организации сложных произвольных движений участвуют, как правило, несколько уровней — тот, на котором строится данное движение (ведущий), и все нижележащие уровни.

тельных пальцев. Его действия очень неуверенны как в силу недостаточного развития рук, так и ввиду недифференцированности захватываемых предметов. Но заложенный в ребенке инстинкт познания, проявляющийся в «постоянном поднимании всего, что попадет под руку», будет способствовать развитию новой функции. Данный процесс свидетельствует о переходе на следующую стадию — «ранний кортекс».

При нормальном развитии в возрасте 3 лет развивается бимануальная функция с преобладанием одной руки. Автор относит данное приобретение к шестой стадии развития мозга — «первобытному кортексу». На начальном этапе обе руки развиты практически одинаково, но в деятельности выражено превалирование одной из них. Именно доминантная рука будет выполнять самые сложные действия.

Еще одна важная закономерность данной стадии — формирование основы развития сложных ручных действий, таких как переливание воды из кувшина, зажатого в доминантной руке, в стакан, который держит другая рука; письмо. Овладение сложными действиями происходит на следующей стадии — «развитом кортексе» — в возрасте 6 лет [5]. Представленная Г. Доманом последовательность развития ручных движений отражает причинно-следственный механизм психомоторики — формирование ручных действий в корреляции с развитием мозговых структур.

Итак, становление и совершенствование психофизиологических механизмов произвольного движения рассматриваются как сложный и многогранный процесс, понимание логики развития которого позволяет целесообразно организовать педагогическую деятельность.

Педагогический подход к разработке последовательности развития ручных действий в период дошкольного детства отражен в работах Н. М. Аксариной (1969, 1978), А. И. Дьячкова (1970), П. Л. Жиановой (2000), К. Д. Печоры (1978), Д. И. Фельдштейна (2005), А. Г. Шмелева (1996) и др. Наиболее точно последовательность развития ручной моторики детей в период раннего развития представлена М. М. Кольцовой [6, с. 31—32], которая считает основополагающим приобретение ребенком условно-рефлекторных связей в результате освоения культурного опыта (см. таблицу).

Последовательность развития ручной моторики детей в период раннего развития

0—1 месяц	
Движения безусловно-рефлексорного характера	Хаотические. Хватательный рефлекс Робинзона. Пальцы сжаты в кулаки
2 месяца	
Движения безусловно-рефлексорного характера	Вложенный в руку предмет удерживает всей ладонью 2—3 секунды. Ритмические движения пальцами — сжимание и разжимание (часто во время сосания). В покое пальцы сжаты в кулаки. К концу месяца вскидывает ручки при оживлении
3 месяца	
Движения безусловно-рефлексорного характера	Удерживает вложенный в руку предмет до 10 секунд, тянет в рот. Энергичные ритмические движения пальцами во время сосания. Размахивает руками без зрительного контроля
4 месяца	
Движения безусловно-рефлексорного характера	Ладони часто раскрыты — складывает их вместе, переплетает пальцы. Удерживает вложенный в руку предмет до 20 секунд. Хлопает руками по воде в ванне. Размахивает руками под зрительным контролем

Слово аспиранту

Окончание табл.

Движения условно-рефлекторного характера	Протягивает руку к предмету, цепляется за него — движения пальцев недифференцированы
5 месяцев	
Движения безусловно-рефлекторного характера	Противопоставляет большой палец другим, при схватывании предмета доминирует участие пальцев. На протяжении нескольких минут ритмически взмахивает руками
Движения условно-рефлекторного характера	Протягивает руку к близкому предмету, но не тянется к удаленному. Протягивает руки к матери
6—7 месяцев	
Движения безусловно-рефлекторного характера	Ритмически взмахивает руками. Если вложить в руку игрушку, размахивает ею. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Движения пальцев при схватывании предмета становятся более дифференцированными
Движения условно-рефлекторного характера	Размахивает руками при виде ванны с водой (как бы хлопает по ней). Оборачивается руками при приближении руки с мылом
8—9 месяцев	
Движения безусловно-рефлекторного характера	Крепко сжимает отбираемую игрушку
Движения условно-рефлекторного характера	Берет мелкие предметы двумя пальцами (указательным и большим), большие — всеми пальцами. Показывает нос, глаза и т. д. у другого человека, куклы. Машет рукой при прощании. Начинают превалировать функции одной руки, появляются указательные движения пальцами
10—11 месяцев	
Движения условно-рефлекторного характера	Накладывает один предмет на другой. Характерно манипулирование двумя предметами: всовывает палочку в отверстие, снимает и надевает крышку на коробочку. Появляются повторные действия: выбрасывание игрушки из кроватки на пол, укладывание одного предмета в другой. Начинает подражать предметным действиям взрослого
12 месяцев	
Движения условно-рефлекторного характера	Охотно играет вкладышами. Держит чашку, когда пьет. Совершенствование действий, выработанных ранее. Отмечаются обобщение и перенос действий на новые объекты
15 месяцев	
Движения условно-рефлекторного характера	Пользуетсяся ложкой. Чертит карандашом (обычно круги). Манипулирует несколькими предметами, отмечается правильная последовательность действий. Зачерпывает песок совочком, насыпает в ведерко. Помогает при одевании
18 месяцев	
Движения условно-рефлекторного характера	Показывает у себя глаза, нос и т. д. Перелистывает страницы книги. Разворачивает бумажку на конфете. Использует ложку с вилкой. Имитирует вертикальные и горизонтальные штрихи карандашом

А. Г. Шмелев и П. Л. Жиянова определяют вектор развития произвольных движений — от средней линии тела к периферии: сначала совершенствуются движения плеча, потом предплечья, кисти и пальцев

(отproxимальных отделов к дистальным). В первую очередь формируются базовые, устойчивые движения, затем развиваются их качества: быстрота, ловкость, сила, выносливость [4]. Данная закономерность

обуславливает развитие разнообразных ручных действий, направленных на познание ребенком предметов материального мира через активное взаимодействие с ними.

В рамках разработки концептуальных основ воспитания, развития и обучения детей старшего дошкольного возраста с учетом их психофизиологических возрастных особенностей, выполненной под руководством Д. И. Фельдштейна (2005), обращается внимание на малоизученную проблему формирования ручных действий — развитие внутренних условий для их реализации. По предположению авторов, возраст 5 лет является отправной точкой развития зрительного (кинетического) контроля за выполняемыми движениями. Выделены этапы его формирования:

✓ 5 лет — кинестетический контроль направлен не на качество движений, а на результат действия;

✓ 7 лет — кинестетический контроль становится более устойчивым, но не ведущим;

✓ после 7 лет — ведущая роль кинестетического контроля за качеством выполнения действий [7].

Как следует из данных материалов, кинестетический контроль за выполнением движений — высшее достижение периода дошкольного детства, так как именно эта функция обеспечивает не только правильность выполнения действий, но и развитие высших ручных навыков и их качественных характеристик (силы, быстроты, ловкости, выносливости).

Итак, последовательность формирования у детей ручных действий в период дошкольного детства может быть представлена следующими этапами:

✓ от рождения до 2 лет развиваются движения рук, хватательные действия; активно исследуется окружающий мир. Ребенок берет в руки различные предметы и совершает простые действия;

✓ от 2 до 4 лет происходит совершенствование приобретенных навыков. Если на предыдущем этапе ребенок преиму-

щественно захватывал и держал предмет ладонью, то теперь он начинает активнее использовать пальцы;

✓ от 4 до 7 лет совершаются приобретенные навыки повседневных действий, формируется кинестетический контроль за выполнением движений.

Дальнейшее развитие ручных действий происходит за счет совершенствования двигательных качеств.

Рассмотренные нами данные по вопросу изучения особенностей развития ручных действий у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и умственной отсталостью свидетельствуют о соответствии последовательности их развития вышеназванным этапам, но при этом замедленно и качественно своеобразно. Темпы развития моторики рук значительно варьируются и в каждом конкретном случае индивидуальны.

Данная специфика обусловлена сочетанием двигательных и интеллектуальных нарушений у детей с комплексным нарушением, для коррекции которых необходимо создание специальных психолого-педагогических условий, включающих:

✓ изучение и оценку индивидуальных возможностей детей;

✓ разработку коррекционно-развивающей среды;

✓ определение специфического содержания занятий, приемов работы;

✓ взаимодействие участников педагогического процесса.

Системный анализ изучения последовательности развития ручных действий у детей дошкольного возраста способствовал решению задач определения и организации содержания коррекционно-педагогической помощи детям с комплексным нарушением, сочетающим детский церебральный паралич и умственную отсталость.

Кинестетический контроль за выполнением движений — высшее достижение периода дошкольного детства, так как именно эта функция обеспечивает не только правильность выполнения действий, но и развитие высших ручных навыков и их качественных характеристик (силы, быстроты, ловкости, выносливости).

Слово аспиранту

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — М. : Медицина, 1969.
2. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность : сб. / Н. А. Бернштейн. — М. : Наука, 1990. — (Классики науки).
3. Дефектологический словарь / Т. А. Власова [и др.] ; под ред. А. И. Дьячкова. — М. : Педагогика, 1970.
4. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / под ред. Н. В. Серебряковой. — СПб. : КАРО, 2005. — (Коррекционная педагогика).
5. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. — М. : Аквариум, 1996.
6. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова, Академия педагогических наук СССР, Научно-исследовательский институт физиологии детей и подростков. — М. : Педагогика, 1973.
7. Концептуальные основы воспитания, развития и обучения детей старшего дошкольного возраста с учетом их психофизиологических возрастных особенностей : примерная общеобразовательная программа образования детей старшего дошкольного возраста с учетом их психофизиологических возрастных особенностей / руководитель проекта Д. И. Фельдштейн. — Н. Новгород : Нижегородская радиолаборатория, 2005.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : собр. соч. в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова [и др.]. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
9. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. О. Д. Грекулова [и др.]. — М. : Большая российская энциклопедия, 2003.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — (Мастер психологии).

В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования

вышла в свет книга:

Фадеева С. А. Музыкальный дизайн в образовательном учреждении

Методическое пособие предназначено для специалистов системы образования и направлено на гуманизацию воспитательного пространства посредством проектирования музыкально-эстетической среды образовательного учреждения.

Представленные материалы помогут сформировать у педагогов-практиков представление о роли, значении и содержании музыкального дизайна, познакомят с организацией музыкальной среды в классе и группе, дадут возможность овладеть способами проектирования результатов воздействия фоновой музыки на воспитанников.



ЗНАЧЕНИЕ ЕДИНСТВА СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ УРОКОВ (по роману Н. Г. Чернышевского «Что делать?»)

О. Ю. ТИЛИНА,
аспирант кафедры словесности и культурологии НИРО
olga.tilina@gmail.com

В статье представлен материал по инновационному планированию системы уроков. В качестве примера избран роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?», поскольку именно в его конструкции использованы симметричные соответствия, преобразования мотивов. Сложные связи тем, образов, проблем (преимущественно этико-эстетического характера) могут быть основой выбора направленности уроков литературы в 10-м классе средней школы, а определение их характера составляет важную задачу современной методики как науки.

In the article the material on planning the system of lessons on the cultural level is presented. The author of the article has chosen the novel «What to do?» by N. G. Chernyshevsky, because only in the structure of this book the systematic transformations and the transformation of motives were used. Difficult connection of topics, images and problems may become the basis for choosing a lesson of literature in the 10th form.

Ключевые слова: природосообразность приемов анализа текста, активизация сфер восприятия, красота, прекрасное, совершенствование, труд души, симметрия

Key words: nature / oriented technique of text analysis, stimulation the spheres of perception, beauty, beautiful, perfection, the work of the soul, symmetry

Современные науки в поисках наиболее активных форм и способов обучения все больше склоняются к своеобразным параллелям с процессами, идущими в природе. Задача школы — не перегружать человека, воспринимающего информацию, а учить осваивать ее быстро и качественно. Такие идеи характерны для синергетики, когда литература как искусство слова способна отразить симметричные соответствия, характерные для всех видов искусств (например, закон «золотого сечения» в математике, музыке, поэзии) [4, с. 322—324].

В поисках природосообразности методики обучения разным предметам в школе исследователи опираются на законы физиологии, генетики, психологии [7, с. 326]. Организация учебы без нарушения естественного пути восприятия информации через слово (образ) позволяет, по мнению Н. В. Масловой, восстановить гармоничное взаимодействие полушарий головного мозга и интегрировать информацию на всех уровнях: лингвистическом, логическом, символическом, сенсорном. Такая методика помогает ученику избежать перегрузок, стрессов, так как активизи-

руются все сферы восприятия: внимание, эмоции, мышление, воображение, память.

Особую роль в таком обучении приобретает умение учащихся быстро переходить от конкретного к обобщенному, от реалистичности описания к его символической значимости. В практике школьного обучения эти процессы часто не учитываются и даже не осознаются преподавателями. В теории методики основы такого подхода изложены в исследованиях В. Г. Маранцмана и его последователей [6].

На примере изучения романа Н. Г. Чернышевского как школы для читателя, школы философствования, образного моделирования учащиеся могут «увидеть» жизнь писателя и его эпохи, получить бесценные уроки, как «строить» свою жизнь.

Эстетические воззрения и открытия Н. Г. Чернышевского в исследованиях XX века, особенно его второй половины, практически игнорируются. Между тем он дерзнул выдвинуть свою концепцию искусства, сформулировал его новые законы [3, с. 208—235]. Рассматривая историю человечества как единый процесс, Н. Г. Чернышевский отмечал, что, по закону диалектики, в измененных формах в иное время и иной культуре повторяются «вечные вопросы бытия». Именно поэтому он находит много актуального

в работах Платона, а не, как ожидается, в размышлениях Аристотеля. Правда, платоновская идея о связи искусства с жизнью трактуется великим критиком по-своему: он полагает, что искусство служит и должно служить делу проповедования, переустройства

жизни, обеспечения частных прав отдельной личности.

Критически осмысливая исследования Г. В. Ф. Гегеля как «раба настоящего», развивая ряд идей Л. Фейербаха (его «антропологизм»), Н. Г. Чернышевский пишет, что «мы еще очень далеки от природы»

[9, с. 72], в обществе эта «болезнь» оспаблена (по сравнению с XVII веком), но оно еще «не выздоровело». Искусство должно научить человека жить, а не прозябать. Писатель выстроил гуманистическую иерархию духовных ценностей, поставив на первое место свободу и просвещение — «кислород и водород... без которых не существует в природе никакая жизнь» [9, с. 17]. В центре его внимания — право человека на выбор своего пути.

Эти и другие идеи Н. Г. Чернышевского представлены в его диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» и — шире — в романе «Что делать?», в структуре которого на первый план выдвинут, как нам кажется, принцип симметричных соответствий, преобразований. Учет этого методологического принципа в планировании системы уроков по роману, в направленности заданий может стать той «здоровой почвой» (по выражению Н. Г. Чернышевского), на которой растут и развиваются умные мысли, волновавшие автора и актуальные для современного читателя.

Н. Г. Чернышевский создал новый роман, роман-утопию, в котором искусно переплетены этико-эстетические идеалы, элементы психоанализа и психологии семейной жизни, детективные нотки и философские взгляды, экономическая теория и практика, ирония и многое другое. Его роман — модель жизни идеальной, счастливой, полной удивительных открытий мира и себя. Роман «Что делать?» — это книга о том, как стать счастливым здесь и сейчас. Путь человека от прошлого к настоящему и будущему представлен в романе как метафора прогресса, развития, улучшения.

Симметрия как соразмерность, соответствие в расположении частей целого относительно центра явно просматривается в композиции романа «Что делать?». Симметричные соответствия в произведении проявляются на разных уровнях (количество и структура глав), в системе образов (три основных героя, остальные —

Н. Г. Чернышевский создал новый роман, роман-утопию, в котором искусно переплетены этико-эстетические идеалы, элементы психоанализа и психологии семейной жизни, детективные нотки и философские взгляды, экономическая теория и практика, ирония и многое другое.

вариации образных тем и мотивов), в сквозных цветовых деталях, в логике появления снов Веры Павловны. Представленные линейно, эти элементы переплетаются и преобразуются в соответствии с перемещающимся «центральным» синтезирующим вопросом: «Что делать?». Исходный элемент линии нередко как будто противопоставляется заключительному. Для Н. Г. Чернышевского это некоторая условность, ограничивающая структуру модели. Главное для него — соединение противоположных начал (разумный эгоизм, право человека на свободу выбора и др.). Эти соединения часто являются результатом симметричных преобразований (сочмещения и метафорического сращения 2, 3, 4-го признаков). Поскольку они в содержании романа выявляют его этическую сторону, то, к сожалению, их эстетическую значимость в форме учитывали недостаточно. Так сложился устойчивый стереотип восприятия романа учащимися и взрослыми, что, как известно, привело к разрушению единства содержания и формы. Мы попытались учесть это при планировании системы экспериментальных уроков в 10-м классе.

Приведем в качестве примеров несколько педагогических идей таких уроков.

От эгоизма к альтруизму. Особенность этой антитезы заключается в том, что она обозначена в романе, но его содержанием является процесс «перерождения» эгоизма, обузданного разумом. То, что Н. Г. Чернышевский назвал «разумным эгоизмом», может стать осознанным служением человеку, человечеству (альtruизмом, то есть бескорыстной заботой о благе других, готовностью жертвовать для других личными интересами). На это способны не все герои романа, а лучшие. Автор подробно останавливается на поисках, размышлениях, поступках Веры Павловны (в ее образе запечатлены черты характера жены Н. Г. Чернышевского Ольги Сократовны, хотя основным прототипом

Веры Павловны была М. А. Бокова-Сеченова, родная сестра А. Обручева).

Понятие «разумный эгоизм» писатель связывает с правом человека на выбор своего пути в жизни. Так, Вера Павловна, уйдя из дома, «старого мира», постепенно развивается в труде, умственной, духовной, общественной деятельности — становится личностью.

От свободы каждого — к ответственности за свои поступки. Эта мысль очень важна для Н. Г. Чернышевского и его героев. На каждом этапе жизни и Вере Павловне, и Лопухову, и Кирсанову нужно было сделать выбор, решить, каким образом поступить. Герои романа «Что делать?» не похожи на типичных персонажей русской литературы: они не напоминают ни Рудиных, ни Олениных, ни Базаровых. Они внутренне цельны, являются людьми не только убеждений, но и дела, не только теории, но и практики. «Хитрые» герои романа эгоизмом порой называют горячее чувство любви к России, к народу, «играют» словами. Декодирование смыслов при чтении Н. Г. Чернышевского — это действительно школа умственного развития читателя.

Дорога от незнания — новые интересы, потребности. Физический труд, ученье, духовно-нравственная работа. Одна из героинь романа — Марья Алексеевна — страдает от своей неучености. («Как бы я-то воспитанная женщина была... Мужа бы в генералы произвела...» [10, с. 110].) Она стремится дать образование сыну (гимназическое), дочери (пансионное). Ученье, по Н. Г. Чернышевскому, — путь к счастливой жизни, так как образованный человек может иметь хороший достаток, следовательно, заниматься тем, что ему нравится, и жить с удовольствием. Учатся новые люди, учатся «особенный» Рахметов, причем постоянно (круг интересов,

Герои романа «Что делать?» не похожи на типичных персонажей русской литературы: они не напоминают ни Рудиных, ни Олениных, ни Базаровых. Они внутренне цельны, являются людьми не только убеждений, но и дела, не только теории, но и практики.

расширяясь, увеличивает круг незнания, выявляет новые интересы, потребности).

В романе упоминается достаточно много книг, по содержанию которых можно судить об интересах людей, их пристрастиях, способах познания действительности. Персонажи пишут, читают, размышляют над прочитанным, используют эту информацию в практической деятельности — организации домашнего быта, швейных мастерских; в обучении (освоение Верой Павловной медицины, а Лопуховым — инженерного дела).

Герои романа знают произведения И. Канта и Л. Фейербаха (это обнаруживается в косвенном цитировании по цензурным соображениям), работы Ю. Либиха (немецкий химик), Д. Мецофанти (итальянский ученый, знавший 58 языков) интересует их как лингвист; в разговорах персонажей романа упоминаются русские и зарубежные историки, исторические деятели, писатели разных стран, а также герои их произведений. Из зарубежных чаще всего — «Фауст» И. В. Гете в связи с поисками истины и Ж. Санд в связи с проблемами эмансипации женщины в XIX веке.

Интересно, что эти ссылки, примеры, привязанные к сюжетной ситуации, развивают логику основных идей произведе-

ния. Так, исполнение романа «Тройка» на слова Н. Некрасова в начале романа подчеркивает значимость женской темы в произведении и одновременно напоминает о «вековечном» сне рабски воспитанного человека.

Исполнение романа «Тройка» на слова Н. Некрасова в начале романа подчеркивает значимость женской темы в произведении и одновременно напоминает о «вековечном» сне рабски воспитанного человека, в середине романа упоминаются «Коробейники» Н. Некрасова, в конце — его стихотворение «Новый год». Те же идеи, но иные оттенки мысли подчеркивают в тексте строки стихотворения А. С. Пушкина «Адели», а в конце романа появляются мятежные герои М. Ю. Лермонтова («Черкесская песня»

из «Героя нашего времени» и «Песня Селима» из поэмы «Измаил-бей»).

Трудная дорога к счастью. Эволюция образа Веры Павловны. Образ Веры Павловны — центральный в романе. Он варьируется в других персонажах по принципу отличия и сходства, симметричных преобразований, вплоть до символических обобщений.

Жюли — добрая содержанка, Анна Петровна — кукловод, но и сама кукла, Марья Алексеевна — злая по необходимости, под чьим крылом вырастает доброта, Вера Павловна — новая женщина, она открыто говорит о своих отношениях, хочет работать, учиться; таковы же Катя Полозова, Мерцалова. «Невеста своих женихов» — олицетворение истины, красоты, добра, действия (комплекса философских категорий, идеальное их воплощение) и в то же время внутреннее «я» героинь нового времени, Дама в трауре — настоящее, реальное (прототип — Ольга Сократовна), Дама в розовом — фантастическое будущее.

Представление о прекрасном тесно связано с женскими образами настоящего и будущего — духовное и физическое совершенство (...грудь широкая — не познакомится со стетоскопом) [10, с. 79]. И, наконец, свобода — понятие, неразрывно связанное со всей жизнью Веры Павловны, включающее физическую и нравственную независимость, материальную свободу, обязанности, которые воспринимаются не как несвобода, а, наоборот, как освобождение, потому что соответствуют пониманию относительности свободы.

Прекрасное — соединение труда и интеллектуальной деятельности. Все герои молоды и очень молоды. В романе среди главных действующих лиц нет стариков, мудрых старцев, мощной противостоящей и сильно влияющей силы. А в будущем (четвертый сон) и вовсе все молоды долго-долго.

«Содержание повести — любовь... — это хорошо, хотя бы сама повесть и была

плоха» [10, с. 35]. Любовь Верочки к миленькому, любовь Веры Павловны к Кирсанову, Кати к Лопухову, а самое главное — понимание любви, раскрытие ее истинного смысла через четвертый сон Веры Павловны. Не рабство, не физическое и нравственное обладание, не страсть, не похоть лежат в основе любви, а желание заботиться о человеке, сделать не так, чтобы ему было плохо, а так, чтобы было хорошо (ход со сцены Лопухова — это счастье для всех троих).

Разумный эгоизм, расчет, польза — это не антитеза, а синонимы любви, благодаря которым роман приобретает законченность. Это не бесчувственность, не отказ от сильных желаний, страстей, а вариант психоанализа, трезвого размышления о происходящем, взвешенные, обдуманные поступки. Лопухов отказался от медицинской карьеры, но женился на любимой женщине; ему пришлось «сойти со сцены», но он осчастлишил двух близких людей, получил новую специальность, стал достаточно богатым человеком и нашел свою любовь.

Н. Г. Чернышевский подчеркивает необходимость духовного единства мужа и жены, общности их художественно-эстетических взглядов. Лопухов и Кирсанов пересеклись и сошлись на научно-медицинских интересах, Вера Павловна и Кирсанов — на общности художественно-эстетических взглядов. Музыка, живопись, цветы, театр — это было интересно обоим.

Действующим лицом романа является и читатель, точнее, читатели — их три вида. «Проницательный» — всезнающий («...а этот... господин не застрелился» [10, с. 36]), большинство, которое слушает, но не все понимает, и новый читатель, готовый встать на сторону автора. Еще один тип Н. Г. Чернышевский выделяет особо — читательница.

«Читательница» как максимальное обобщение приобретает «лицо» в снах, первый из которых — освобождение, излечение; второй — осознание происходящего

(не на чувственном, а на мыслительном уровне), развитие, движение вперед; третий — познание себя; четвертый — изображение будущего. И «будущее светло и прекрасно», потому что деятельно настоящее. Логика снов определена: оптимизм, вера в будущее. Этот мотив воплощается в смене символических образов

Астарты, Афродиты, Мадонны как последовательной смене культур.

Автор настойчиво следует антропологическому принципу [1]: в центре мира — человек, способный изменить, улучшить его здесь и сейчас [8].

Роман учит мудрому диалогу, умению сохранить свое достоинство в диспуте, нейтрализовать, если они есть, недостатки собеседника. В результате разговор становится продуктивным и понятным. Повторы, сквозные символы, детали в романе служат не навязчивой идеи, а наглядно выявляют бесчисленные варианты и разветвления целого, которые и составляют единство духа, способного преодолеть себя, трудности и продолжать жить творчески.

В центре романа был, конечно, вопрос: «Что делать?», на который неоднократно приходилось отвечать каждому положительному герою романа, чтобы совершить поступок, выбрать жизненный путь и в итоге — созидать свою жизнь [2].

Таким образом, Н. Г. Чернышевскому удалось переплести все образы, сны, образы читателей, собственный опыт с учетом индивидуальных, социально-классовых и художественно-эстетических основ. Писатель сумел включить в роман все элементы, формирующие мировоззрение (истина, красота, добро и действие) и показать их в развитии. Он попытался разрешить вечные проблемы добра и зла и ответить на вопрос о том, что такое человек и каково его место в мире.

Н. Г. Чернышевский сумел включить в роман все элементы, формирующие мировоззрение (истина, красота, добро и действие), и показать их в развитии, попытался разрешить вечные проблемы добра и зла и ответить на вопрос о том, что такое человек и каково его место в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борев, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. — М. : Высшая школа, 2002.*
2. *Елиферова, М. Что делать с Чернышевским? / М. Елиферова // Вопросы литературы. — 2007. — № 5.*
3. *Кантор, В. К. «Средь бурь гражданских и тревог...» Борьба идей в русской литературе 40—70-х гг. XIX в. / В. К. Кантор. — М., 1988.*
4. *Кобляков, А. А. Синергетика, язык, творчество / А. А. Кобляков // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. — М., 2002.*
5. *Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. — М. : Изд-во ЛКИ, 2008.*
6. *Мараницман, В. Г. Литература : академический школьный учебник для 10-го класса / В. Г. Мараницман. — М., 2009.*
7. *Маслова, Н. В. Природосообразная методика преподавания / Н. В. Маслова // Законы мира и образования : сб. докладов Междунар. конф. — М., 2006.*
8. *Паперно, И. Семиотика поведения: Николай Чернышевский — человек эпохи реализма / И. Паперно. — М. : Новое литературное обозрение, 1996.*
9. *Чернышевский, Н. Г. Полн. собр. соч. в 15 т. / Н. Г. Чернышевский. — М., 1946.*
10. *Чернышевский, Н. Г. Что делать? Из рассказов о новых людях : роман / Н. Г. Чернышевский. — М. : Художественная литература, 1980.*



СОЗДАНИЕ СЛОВАРЕЙ-ТЕЗАУРУСОВ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Н. Ю. АНДРЕЕВА,
аспирант кафедры словесности и культурологии НИРО
redotdelniro@mail.ru

В статье рассказывается о технологии создания словарей-тезаурусов к художественным текстам на уроках литературы в средней школе. Данная технология рассматривается как один из элементов модернизации образования в рамках образовательной области «Филология».

The article describes the technology of creation of dictionaries-thesaurus to artistic texts at the lessons of literature in a high school. This technology is considered as one of the elements of education's modernization within the framework of educational area «Filology».

Ключевые слова: модернизация образования, исследовательский метод, словарь-тезаурус, урок литературы, художественный текст

Key words: *education's modernization, research method, dictionary-thesaurus, Literature, artistic text*

Модернизация российского гуманистического образования должна осуществляться посредством его обогащения инновационно-технологическими компонентами, современным педагогическим инструментарием, перспективными средствами и методами обучения, новыми подходами к организации деятельности ученика и учителя на уроке.

Системно-деятельностный подход, положенный в основу Федерального государственного стандарта основного общего образования и проекта Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, призван обеспечивать в том числе активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Поэтому в условиях кардинального реформирования школы, повышенного внимания к нравственному, эмоциональному и интеллектуальному развитию учащихся важное значение приобретает такой метод обучения, как исследование.

Впервые об исследовательском методе как самостоятельном в отечественной педагогике заговорили в 1920-х годах (тогда он, оговоримся, преимущественно назывался лабораторным). Как пишет М. Г. Каучурин, «творческие исследовательские работы учащихся... упоминаются в программах, рассматриваются в пособиях» тех лет. «Хотя контуры учебного исследования в преподавании литературы были нечеткими. Оставалось неясным, что именно школьники могли исследовать, как организовывать исследование, имеет ли исследование только учебный, тренировочный или и какой-то научный смысл. Наименее плодотворными были попытки применить исследовательский подход к литературному произведению...» [1].

С развитием отечественной методической науки исследовательский метод начал занимать более подобающее ему место в школьном преподавании — как высшая ступень в научно обоснованной

системе методов обучения, в частности, в преподавании учебного предмета «Литература», входящего наряду с русским и иностранным языками в предметную область «Филология».

Так, еще в 1930—40-х годах известный литературовед Г. А. Гуковский, в русле идей возглавляемой им методической школы, видел в учителе ученого-исследователя и был убежден в том, что подлинно воспитывающим и захватывающим на уроках литературы может быть путь ученика под руководством педагога от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному пониманию литературы, постижению законов искусства — при сохранении жизни, эмоциональности восприятия. Только так можно научить читать не одни «программные», но любые произведения, читать в подлинном смысле этого слова: отличать искусство от подделки, откликаться на мысль и переживание автора, думать над книгой.

В 1970—80-х годах исследовательский подход к изучению литературы и конкретного литературного произведения уже активно использовался в педагогической практике. В преподавании литературы многое определяет специфика словесного искусства и его восприятия: художественные произведения живут и бесконечно обновляются в сознании читателя, в них постоянно открываются новые грани, новые связи с действительностью; их содержание и значение не могут быть сведены даже к самым глубоким истолкованиям: нечто непознанное, неожиданное всегда остается в них [1]. Поэтому школьники под умелым руководством учителя-исследователя вполне способны увидеть в давно известном тексте что-то не замеченное другими читателями, и в этом уже состоит их вклад в культуру.

В преподавании литературы многое определяет специфика словесного искусства и его восприятия: художественные произведения живут и бесконечно обновляются в сознании читателя, в них постоянно открываются новые грани, новые связи с действительностью.

Интереснейшей формой творческой исследовательской работы учащихся на уроке литературы может быть создание словарей-тезаурусов к художественным текстам.

Тезаурус (от греч. *thesaury* — сокровище, сокровищница) — это словарь, в котором семантические отношения определяются группировкой слов по тематическим рубрикам. Как известно, существуют разные способы организации словарников (алфавитно-гнездовой, алфавитный и идеографический). В словарях-тезаурусах с их гнездовым принципом организации словарных статей восстановлены системные взаимосвязи между единицами языка, которые нарушены в словарях, созданных по алфавитному принципу. Данные отношения представлены в словарях-тезаурусах при помощи специальных помет, иерархического / систематического указателя.

Педагог, предварительно рассказывая о лингвистических словарях-тезаурусах, может предложить учащимся ознакомиться с терминологическим словарем-тезаурусом по литературоведению Н. Ю. Русовой «От аллегории до ямба» как примером подобного словаря [2]. Он состоит из терминологического рубрикатора и двух указателей терминов — систематического,

отражающего иерархическую структуру литературоведческой терминологии, и лексико-семантического, содержащего алфавитный перечень всех терминологических единиц словаря, каждая из которых со-

Овладевая культурой выполнения проектных заданий, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, правильно организовывать собственную деятельность, оценивать результаты своего и чужого труда.

проводится либо словарной статьей, либо ссылкой к соответствующему термину. Кроме того, в книге приведена разработанная автором понятийная карта предметной области.

Технология создания словарей-тезаурусов к художественным текстам состоит из следующих этапов:

✓ знакомство с текстом исследуемого литературного произведения;

- ✓ выявление в нем основных проблем, тем, образов, понятий;
- ✓ исследование их развития, определение системы связей между ними;
- ✓ составление и коллективное оформление словаря-тезауруса.

Выбор литературного произведения для анализа осуществляется педагогом с учетом мнения учащихся. Это могут быть как многостраничные «классические» произведения (которые, однако, и временных затрат на уроке потребуют больше), так и произведения современных авторов, часто даже небольшие по объему (например, рассказы С. Довлатова, Т. Толстой, Д. Быкова, З. Прилепина).

Словарь-тезаурс создается в рамках общеклассного проекта, предполагающего коллективные действия учеников под руководством учителя. Проектирование способствует творческой атмосфере, благодаря которой каждый ребенок вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Группы учащихся формируются педагогом с учетом психологической совместимости. Группа выполняет одно задание; каждый ученик получает самостоятельный участок работы в проекте. В процессе проектирования учащиеся приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех проекта. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, правильно организовывать собственную деятельность, оценивать результаты своего и чужого труда.

Для того чтобы выполнить задания, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К ним можно отнести умения работать с текстом, проводить его литературоведческий анализ, выделять, систематизировать и структурировать образы и понятия, делать обобщения и выводы, использовать вспомогательную литературу (критическую, справочную и др.).

Не следует забывать о трудностях, связанных с личностью каждого отдель-

ногого ученика, например, отсутствием интереса или мотивации, трудностях во взаимоотношениях с другими учащимися. С другой стороны, работа над данным проектом дает возможность каждому проявить свой талант.

Словарь-тезаурус выступает конечным продуктом рассматриваемой нами технологии, ее «материализацией» (В. П. Беспалько) и может быть представлен как в традиционном, бумажном виде, так и в виде некоего компьютерного гипертекста со своей системой связей, уровней и т. д. (что является более предпочтительным и более удобным с точки зрения качества и своевременности выполнения работы). В последнем случае открывается широкое поле для использования в учебном процессе ИКТ и, таким образом, осуществления межпредметных связей с дисциплиной «Информатика». Ведь, согласно проекту нового ФГОС среднего (полного) общего образования, выпускник школы должен владеть компьютерными средствами представления и анализа данных (а при изучении профильного курса информатики иметь соответствующий опыт использования этих средств; все возможности для этого предоставляет рассматриваемая нами технология).

Макроструктура электронной модели словаря-тезауруса включает несколько разделов:

✓ *О проекте* — стартовая страница тезауруса, которая представляет собой вводную часть, информирующую пользователя о структуре словаря.

✓ *Понятийные группы* — тематический указатель, включающий перечень названий крупных понятийных полей.

✓ *Иерархический указатель* — раздел, содержащий иерархические понятийные схемы крупных полей.

✓ *Собственно тезаурус* — идеографическая часть словаря, алфавитный список основных понятий.

Понятия связаны между собой набором помет — элементами микроструктуры моделируемого словаря.

Результат выполнения проекта — словарь-тезаурус к определенному произведению, без сомнения, может быть востребован учителем в качестве образца для работы с другими учащимися. Кроме того, ученики могут популяризировать такую работу среди сверстников: защищать созданные словари на общешкольной научно-практической конференции, проводить презентации своей исследовательской деятельности совместно с педагогом. Кроме того, в дальнейшем учащийся на основе знаний и навыков, полученных им в рамках выполнения коллективного проекта — создания словаря-тезауруса к художественному тексту на уроке литературы, может выбрать тему и выполнить индивидуальную работу, что предусмотрено проектом нового образовательного стандарта среднего (полного) общего образования.

В полной мере, на наш взгляд, применение данной технологии осуществимо в старшей школе в рамках профильного курса, направленного на более глубокое, чем это предусматривается базовым курсом, освоение обучающимися систематических знаний и способов действий, присущих учебному предмету «Литература». Это должно обеспечить решение главной задачи, на которую ориентирован учитель-словесник: формировать нравственную, творческую, культурную личность, владеющую всеми богатствами родного слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — М. : Просвещение, 1988.
2. Русова, Н. Ю. От аллегории до ямба / Н. Ю. Русова. — М. : Флинта, 2004.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (проект).
4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

Словарь-тезаурус выступает конечным продуктом рассматриваемой нами технологии, ее «материализацией» (В. П. Беспалько) и может быть представлен как в традиционном, бумажном виде, так и в виде некоего компьютерного гипертекста со своей системой связей, уровней и т. д.



РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОБ ЭВОЛЮЦИИ ТВОРЧЕСТВА М. ГОРЬКОГО (на примере очерка «Соловки»)

Е. А. УСЕНКО,
аспирант кафедры словесности и культурологии НИРО
elena.usenko2012@yandex.ru

В статье представлен нетрадиционный взгляд на изучение очерка М. Горького «Соловки». Его поездка на Соловки и одноименный очерк до сих пор вызывают острые споры: кем является писатель в последний период своего творчества — конформистом, прислуживающим власти, или великим художником, объективно отражающим окружающую действительность. Кроме того, в статье концентрируется внимание на развитии гражданственности учащихся, что является в настоящее время одной из актуальных и востребованных задач обучения и воспитания.

The article deals with the unusual view on the sketch by M. Gorkey «Solovsky». M. Gorkey's trip to Solovsky still provokes great arguments. «Whom did the writer turn over to be?»: the conformist who served the power or the great artist who reflected the reality. Moreover the author touches upon the question of civil relations of students. The problem of civil relations is one of the most burning and important problems nowadays.

Ключевые слова: духовные искания, философские и социальные проблемы, жизненные ценности, осознанное восприятие

Key words: the spiritual searches, philosophical and social problems, vital values, the realized reception

Известно, что в настоящее время творчество М. Горького изучается в школе недостаточно глубоко. Следует отметить, что еще в 1927 году И. А. Бунин писал: «О Горьком, как это ни удивительно, до сих пор никто не имеет точного представления» [2, с. 292]. К сожалению, это характерно и для сегодняшнего дня. Для большинства современных читателей М. Горький — знаковая фигура советского времени. Его именем называли города и улицы, теплоходы и заводы, университеты и библиотеки, его

книги выходили миллионными тиражами и переводились на языки народов мира, его творчеству были посвящены тысячи исследований. При этом существует мнение, что в советские времена хорошо знали жизнь и творчество великого писателя. Это далеко не соответствует реальности. Приведем выдержку из редакционной статьи в газете «Правда», посвященной 120-летию со дня рождения М. Горького: «Мы крайне плохо и односторонне знаем Горького, того глубоко драматического, исполненного противоречий и страсти фило-

софского мыслителя, могучего художника, бунтаря и провозвестника революции. Но одновременно — мятущегося, мучающегося душой, оппонента и критика ее... Необходим новый открытый взгляд на Горького. И тогда к читателю придет новый Горький, удивительно современный, живой, неувядающий писатель» [3, с. 3]. Со времени написания этих строк прошло более двадцати лет, но звучат они не менее актуально, чем в 1988 году.

Около четверти века назад М. Горького попытались «сбросить с пьедестала», считая символом революции, пролетарским писателем и чуть ли не вдохновителем сталинской политики. Сегодня, на наш взгляд, крайне важно не потерять Горького-художника, который, продолжая лучшие традиции русской классической литературы, оставил заметный след в мировом литературном процессе. Не случайно доктор филологических наук Л. А. Спиридонова в книге «М. Горький: новый взгляд» подчеркивает: «Горький интересует нас во всей сложности его духовных исканий, в вихре противоречивых мыслей, как живой человек со всеми его сильными и слабыми сторонами. Это, прежде всего, русский самобытный талант, поднявшийся из народных низов до вершин мировой культуры и признанный властителем дум целого поколения» [7, с. 8].

При изучении монографической темы «М. Горький. Жизнь и творчество» мы обращаемся к его очерку «Соловки», который представляет собой определенную сложность для современного преподавателя.

Поездка писателя на Соловки — особая тема в литературоведении, истории нашей страны и, безусловно, в публицистике советского периода. Эта поездка до сих пор окружена множеством мифов, которые во времена И. Сталина создавались достаточно искусно и незаметно превращались в незыблевые основы тех или иных аспектов политики, истории, культуры.

Заметим, что в формировании общественного мнения об очерке в конце XX — начале XXI века не последняя роль принадлежит А. И. Солженицыну и его роману «Архипелаг ГУЛАГ». Несмотря на то что в предисловии к роману автор указывает: «Я не дерзну писать историю Архипелага: мне не досталось читать документов» [6, с. 9], все факты, приводимые в книге, претендуют на бесспорную истину. Вследствие этого описание поездки М. Горького на Соловки производит столь отталкивающее впечатление, что неискушенный читатель в состоянии поверить в новые мифы о писателе, его жестокости, жадности, эгоизме, дружбе с И. Сталиным.

Достаточно убедительно опровергает эти мифы нижегородский ученый В. И. Баранов в книге «Максим Горький: подлинный или мнимый», которая предназначена, в первую очередь, учителям-словесникам и старшеклассникам. В редакционной статье издательства «Просвещение» подчеркивается: «Хотя книга и написана в свободной манере, лишенной научообразия, и местами напоминает эссе, она в тоже время строго научна в фактографическом отношении» [1, с. 5].

Не менее весомо выглядит анализ описания А. И. Солженицыным поездки М. Горького на Соловки и ее последствий в книге петрозаводского литературоведа Л. Я. Резникова «Максим Горький — известный и неизвестный». Ученый специально останавливается на воспоминаниях бывших узников Соловецкого лагеря и приводит факты, которые отсутствуют в романе «Архипелаг ГУЛАГ». Причину такой тенденциозности его автора Л. Я. Резникова объясняет «неестественной нелюбью» [4, с. 123] А. И. Солженицына к М. Горькому, что, на наш взгляд, отражает лишь экспрессивно-эмоциональный подход к данному вопросу, но не объясняет

Поездка М. Горького на Соловки до сих пор окружена множеством мифов, которые во времена И. Сталина создавались достаточно искусно и незаметно превращались в незыблевые основы тех или иных аспектов политики, истории, культуры.

столы субъективного отношения одного писателя к другому.

Заслуживает внимания принципиально новый подход к исследованию поездки М. Горького на Соловки и его очерка в статье заслуженного работника культуры РФ, директора Нижегородского музея М. Горького Т. А. Рыжовой, в которой автор затрагивает существенную проблему: «Поездка А. М. Горького на Соловки в 1929 г., его отклик на увиденное там оказались в последние годы в числе наиболее острых тем не только в литературе, литературоведении, но и в нашей социальной жизни. В адрес А. М. Горького А. И. Солженицыным было брошено обвинение в том, что “литературный патриарх благословил ГУЛАГ”» [5, с. 181]. Т. А. Рыжова в своей работе пытается найти ответы на вопросы, до сих пор волнующие многих: «Судили о Горьком и Горького, не давая ему слова. Понял ли Горький, что Соловки — место издевательств, унижения и уничтожения людей? Если да, то почему он не осудил лагерь, ГУЛАГ?» [там же]. Автор

предлагает искать ответ в самом очерке, его вариантах и других документальных источниках. Исследователь приходит к выводу, что М. Горький понял правду о показательном лагере и то, «как надо ответить про Соловки. И ответил “красно”, адресуя свой очерк не в пустоту, предупреждая:

“Красно глаголять — лжу глаголешь”. Глаголешь по необходимости, ради доброго дела, так сложились обстоятельства» [5, с. 187]. Кроме того, автор предполагает существование еще одной причины, не позволившей М. Горькому выступить с разоблачением Сталина и ОГПУ: «Его (Горького. — Е. У.) личное представление о патриотизме, о международном положении СССР» [5, с. 188].

Анализ самостоятельных работ старшеклассников показал, что они смогли достаточно глубоко понять мысли автора, изложенные в очерке «Соловки». Их восприятию не мешали мифы о М. Горьком сталинской эпохи, воспевающие первого «пролетарского» писателя, и мифы конца XX века, пытающиеся уничтожить его как гуманиста, общественного деятеля.

Выводы, к которым приходит Т. А. Рыжова, позволяют видеть перспективу поиска ответов на заданные вопросы: «Анализ очерка и его вариантов, музейных материалов дает основание заключить, что очерк “Соловки” написан не конформистом, прислужником властей, а писателем, вынужденным по ряду причин воспользоваться эзоповым языком, особым видом тайнотипии, подцензурным иносказанием. Кодирование текста очерка было, видимо, необходимостью, ведь при тоталитарном режиме писание и чтение строится по законам иным, отличным от условий свободы слова и печати» [там же].

Изучение очерка М. Горького «Соловки» в 11-м классе в качестве заключительного урока по теме целесообразно проводить в три этапа. Первый этап — чтение очерка в классе, перед которым не следует делать предварительного обзора мнений исследователей, нужно лишь сообщить учащимся о времени и условиях поездки автора на Соловки. Второй этап — самостоятельная работа (с целью выявить первичное восприятие) на тему: «О каких жизненных ценностях пишет М. Горький в своем очерке». Третий этап — обзор мнений ученых, писателей, работников культуры, бывших заключенных (в том числе академика Д. С. Лихачева) и диспут на тему: «Меняется ли мнение о художнике после знакомства с его очерком “Соловки” и историей его создания?».

Анализ самостоятельных работ показал, что старшеклассники смогли достаточно глубоко понять мысли автора, изложенные в данном очерке. Их первичному восприятию не мешали мифы о М. Горьком сталинской эпохи, воспевающие первого «пролетарского» писателя, и мифы конца XX века, пытающиеся уничтожить его как великого писателя, гуманиста, общественного деятеля. Учащиеся размышляли над вечными жизненными ценностями, о которых говорится в тексте.

Отметим, что большинство работ отличают искренность, желание задуматься о себе, своем взгляде на мир, понять его. Вот что пишет Маша М.: «В очерке Горь-

кий рассказывает о многих жизненных ценностях, о которых мы даже не задумываемся. «Даже червь без работы не живет»... Благодаря этой фразе можно понять, что работа в жизни человека играет большую роль. Ведь работа — это не только времяпрепровождение. Горького сильно поразило, что заключенные, находясь в лагере без охраны, в полной свободе, трудились, читали, участвовали в концертах и не оставались без дела. Труд сделал из них других людей, у них были определенные цели, которых они там достигали. Книги, которые они читали, делали из них более грамотных, умных, мыслящих людей. Это самые главные жизненные ценности, которые раскрываются в очерке. Я считаю, что очерк учит думать, мыслить».

Ученица не только пытается осмыслить текст, но и проецирует главные мысли писателя на настоящее время, на свою жизнь.

В работе Ирины Н. просматривается попытка постичь горьковскую ключевую фразу, заставляющую искать глубинный смысл повествования: «Я услышала в этом очерке, как Горький рассказывает о жизни заключенных на острове людей, как они меняются со временем благодаря труду. Горький вспоминает изречение: “Красно глаголяй — лжу глаголешь”. Я так понимаю это выражение, что все там красиво, как описывает автор, такие красивые слова он говорит, но это ложь, потому что так быть не может, особенно на нашей земле в то время».

Ученица акцентирует внимание на антиценностях, проявляя тем самым вполне осознанную гражданственность: «Горький пишет о том, что заповедь “не укради” в двадцатые годы чаще нарушается, чем заповедь “не убий”. Это понятно, потому что воровство вошло в повседневный образ жизни. А в наше время эти две заповеди почти сравнялись. Преступность стала болезнью».

Многие ученики обратили внимание на одну из главных проблем, о которых с

глубокой душевной болью пишет М. Горький, — человек и общество. Приведем для примера отрывок из работы Максима К.: «Мне кажется, главная идея М. Горького — сам человек. При встрече и разговоре с заключенными М. Горький хочет подчеркнуть, что некоторые молодые заключенные хотят исправиться и некоторые исправляются и даже остаются жить на этом острове, не желая возвращаться к прежней жизни. Мне кажется, что они за время пребывания на острове по-другому начинают понимать

общество и задумываются, нужны ли ему такие поступки, которые они совершили в прошлом. Еще мне кажется, что они обретают сильную веру в Бога, они начинают понимать, что трудятся для себя, они начинают понимать такие ценности, как смысл и цель в жизни».

Иван С. не заметил подтекста очерка, однако не только обратил внимание на проблемы, которые затрагивает М. Горький в этом произведении, но и сумел назвать их в более полном объеме, чем это сделали другие учащиеся. Кроме того, ученик определил самую существенную ценность, с его точки зрения, и постарался обосновать свой выбор: «В очерке М. Горького “Соловки” я услышал о том, как живут заключенные на острове. Горький описывает жизненные ценности, которые актуальны и сегодня: сама жизнь, истинный путь, смысл жизни, свобода, честь, искренность, труд, искусство. Автор, сравнивая городскую жизнь и жизнь на Соловках, делает вывод, что жизнь на Соловках более благоприятна, там чище и люди занимаются трудом. Я считаю, что самая главная жизненная ценность — это смысл в жизни и цель. Хотя у каждого человека своя цель в жизни и все хотят жить по-разному, все схожи в одном — без цели в жизни человек вряд ли добьется многого».

Многие старшеклассники при изучении очерка «Соловки» обратили внимание на одну из главных проблем, о которых с глубокой душевной болью пишет М. Горький, — человек и общество.

Таким образом, анализ самостоятельных работ свидетельствует о том, что очерк М. Горького побудил молодых людей задуматься о смысле жизни, вечных ценностях и приоритетах. В связи с этим, на первый взгляд, можно было бы сделать вывод не только о высоком уровне рецептивности, но и о достаточно глубокой апперцепции старшеклассников. Мы считаем, такой вывод должен быть верифицирован более убедительно, для чего следует сосредоточить внимание на третьем этапе работы с очерком М. Горького «Соловки». Здесь необходимо, с одной стороны, достичь максимально возможной объективности подачи материала, с другой — избежать чрезмерного обилия информации, что может затруднить мыслительную деятельность учащихся.

Диспут на тему: «Меняется ли мнение о художнике после знакомства с очерком «Соловки» и историей его создания?» проходил достаточно экспрессивно. Учащимся было дано немного времени, чтобы записать свои мысли для выступления. Большинство школьников (92 %) согласилось с мнением, что сегодня делать выводы в отношении очерка и позиции его создателя в высшей степени сложно.

При этом Аня Р. заметила: «В Библии

сказано: “Не судите, да не судимы будете”. Поэтому я думаю, что нужно не судить Горького и его поездку на Соловки, а просто решить: есть ли ложь в очерке, о чем хочет сказать нам Горький».

После данного замечания последовало множество высказываний. Молодые люди обратили внимание на то, что М. Горький подчеркивает веру человека в самого себя, в свои силы. Вот как это выразил Павел М.: «Горький, разговаривая с людьми на Соловках, видел, как они стремились к знаниям, стремились подняться выше. Горький верил в

этих людей, несмотря на то что почти все они были там заключенными. Идея писателя: вера в человека и вера в самого себя защитит и спасет человека от напастей, которые он встретит на жизненном пути».

Интересно, что учащиеся заметили факт, ускользнувший от писателей и литератороведов, нападавших на М. Горького за этот очерк. Приведем высказывание Оксаны М.: «В очерке главной проблемой является учение, познание. Попадая в лагеря и тюрьмы, люди понимали те ценности, которые потеряли. Не просто же так людей ссылали — ссылали для того, чтобы они осознали свои преступки. Но это зависит только от самих людей».

Как видим, молодежь с непредвзятым мнением обратила внимание на главное: далеко не все заключенные были осуждены безвинно. Тем не менее, М. Горький и к ним относится с пониманием, желая направить «на путь истинный» (Павел М.). Мысли подростков звучат достаточно наивно, но элемент истины, безусловно, в них присутствует: «Горький начинает свой очерк с описания пейзажа. Тяга к солнцу, к высшему есть не что иное, как тяга к познанию Божественной истины»; «На мой взгляд, книги таких писателей, как Горький, Чехов, Гюго, Д. Лондон, учат нас жить и любить, различать, что хорошо, что плохо»; «Проблема познания актуальна и в наше время. Мы должны задуматься над этим, чтобы не загубить жизнь»; «Это произведение поможет вырастить из нас человека. Человека мыслящего, работающего, стремящегося к лучшему».

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что работа старшеклассников с очерком М. Горького «Соловки» убедительно верифицирует восприятие ими текста очерка и истории его создания, свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности у них осознанной гражданской позиции как одной из актуальных и востребованных задач обучения и воспитания в школе начала XXI века.

На третьем этапе работы с очерком М. Горького «Соловки» необходимо, с одной стороны, достичь максимально возможной объективности подачи материала, с другой — избежать чрезмерного обилия информации, что может затруднить мыслительную деятельность учащихся.

чания последовало множество высказываний. Молодые люди обратили внимание на то, что М. Горький подчеркивает веру человека в самого себя, в свои силы. Вот как это выразил Павел М.: «Горький, разговаривая с людьми на Соловках, видел, как они стремились к знаниям, стремились подняться выше. Горький верил в

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранов, В. И.* Максим Горький: подлинный или мнимый / В. И. Баранов. — М. : Просвещение, 2000.
2. *Бунин, И. А.* Из записей / И. А. Бунин // Собрание сочинений в 9 т. — М. : Художественная литература, 1967. — Т. 9.
3. Буревестник революции. Торжественное заседание, посвященное 120-летию со дня рождения А. М. Горького // Правда. — 1988. — 30 марта.
4. *Резников, Л. Я.* Максим Горький — известный и неизвестный / Л. Я. Резников. — Петрозаводск : Амитее, 1996.
5. *Рыжова, Т. А.* Очерк М. Горького «Соловки» : комментарий с привлечением материалов фондов Государственного музея А. М. Горького / Т. А. Рыжова // М. Горький и революция : материалы конференции. — Н. Новгород : Волго-Вятское кн. изд-во, 1991.
6. *Солженицын, А. И.* Архипелаг ГУЛАГ / А. И. Солженицын. — М. : Книга, 1990.
7. *Спиридонова, Л. А.* М. Горький: диалог с историей / Л. А. Спиридонова. — М., 1994.



СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦКУРСА «РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА» В РАМКАХ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А. В. ФОМИЧЕВ,
аспирант кафедры теории и методики ФК и ОБЖ НИРО
aartemk@mail.ru

Автор статьи представляет организационно-содержательное обеспечение спецкурса «Регуляция деятельности самообразования педагога» и результаты экспериментальной работы по его реализации. Реализация данного спецкурса в условиях повышения квалификации педагогов различных специальностей показала его результативность в решении задач повышения эффективности процесса самообразования и имеет большое значение для повышения профессиональной готовности учителей.

The author presents the methodical content of the special course «The regulation of teacher's self-education» and the results of experimental activity. The realization of this special course with the teachers of different specialities shows its productivity.

Ключевые слова: самообразование, профессиональная готовность, деятельность, проектирование, спецкурс

Key words: self-education, professional readiness, activity, design, special course

В современных условиях образовательной деятельности от педагога требуется готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, демонстрировать профессиональную мобильность и самостоятельность в быстро меняющихся условиях. Такие действия возможно осуществлять на основе системы непрерывного повышения квалификации, где ведущую роль играет самообразование [9].

Однако в условиях повышения квалификации необходима разработка содержательного обеспечения процесса учебной деятельности. В связи с этим нами был создан спецкурс «Регуляция деятельности самообразования педагога» для решения задач организации процесса самообразования. С целью оптимизации содержания спецкурса мы провели специальное исследование на основе анкетирования. Было опрошено свыше 500 педагогов, слушателей курсов повышения квалификации.

Анализ мнений респондентов показал, что подавляющим большинством выделяются три аспекта информационного обеспечения процесса самообразования:

✓ характеристика самообразования и его роль в системе профессиональной деятельности;

✓ теоретические основы проектирования деятельности самообразования;

✓ технология персонального проектирования деятельности самообразования.

В соответствии с выделенными блоками было разработано содержание спецкурса, который реализуется в рамках программы повышения квалификации педагогов. Основная цель спецкурса — повышение уровня готовности педагога к деятельности самообразования.

Содержание спецкурса построено на блочной основе. Повышение уровня профессиональной готовности педагога к дея-

тельности самообразования в рамках спецкурса предполагает творческое сотрудничество на основе субъект-субъектных отношений [13], обогащает и корректирует мотивы самообразования.

В определении необходимости и достаточности состава тем спецкурса были использованы соответствующие рекомендации, имеющиеся в научно-методических изданиях, а также опыт подобной деятельности [8; 11; 13], состав вопросов тем определяется на основе теоретического моделирования, а затем уточняется в процессе апробации данного спецкурса в условиях образовательного процесса курсов повышения квалификации различных категорий слушателей на базе НИРО и НГТУ: педагоги физической культуры, педагоги по ОБЖ, педагоги начальных классов, руководители образовательных учреждений. Содержание информационных единиц изначально определялось исходя из выделенного объема часов на тему, а в дальнейшем уточнялось в ходе экспериментальной апробации.

Учебный план спецкурса выглядит следующим образом.

Лекции: «Характеристика деятельности самообразования и ее роль в системе профессиональной деятельности» (5 часов); «Теоретические основы проектирования деятельности самообразования» (5 часов); «Технология персонального проектирования деятельности самообразования» (5 часов) (всего 15 часов).

Практика: «Анкета. Определение уровня предпочтений в самообразовании» (1 час); «Анкета. Выявление факторов, определяющих готовность педагога к самообразованию в связи с профессиональной деятельностью и возможности ее регуляции» (1 час); «Диагностическая карта изучения и самооценки уровня реализации способностей педагога в педагогической деятельности» (1 час) (всего 3 часа).

Самостоятельные занятия: «Теоретические основы проектирования деятельности самообразования» (1 час); «Технология персонального проектирования деятель-

Повышение уровня профессиональной готовности педагога к деятельности самообразования в рамках спецкурса предполагает творческое сотрудничество на основе субъект-субъектных отношений.

ности самообразования» (1 час); «Проект системы индивидуального самообразования» (4 часа) (всего 6 часов).

Форма контроля — зачет.

В первом блоке рассматриваются следующие вопросы: самообразование как вид деятельности; возможность превращения репродуктивной деятельности в продуктивную; развитие личности, расширение эрудиции, углубление миропонимания; причины недостаточной активности в деятельности самообразования; ведущие факторы осуществления деятельности самообразования; признание необходимости самообразования как средства профессионального роста. Учебное время на реализацию первого блока составляет 6 часов.

Второй блок связан с изучением и обобщением личного опыта и мотивов профессионального роста. В процессе реализации блока особое внимание уделяется созданию в группе благоприятного климата общения, стимулированию интереса к деятельности самообразования.

Для выявления уровня ожиданий педагогов от включения в деятельность самообразования проводится анкетирование, и на основании анализа его результатов каждый педагог определяет приоритеты в содержании деятельности самообразования для решения индивидуальных задач профессионального роста.

Анализ полученных результатов анкетирования дает возможность организовать индивидуальную работу с педагогами, определяя направление образовательных маршрутов каждого из них.

Интерес к деятельности самообразования стимулируется посредством использования активных методов обучения. На основе опыта реализации содержания спецкурса мы пришли к выводу, что в системе использования активных методов наибольшее значение приобретают диалоговое общение и метод проектов. На основе этих методов достигаются вовлечение педагогов в обсуждение дискуссионных вопросов, стимулирование высказываний собственной точки зрения. Это способствует

реализации «обратной связи», создает благоприятную эмоциональную атмосферу.

В состав второго блока вошла тема «Теоретические основы проектирования деятельности самообразования». В данном блоке рассматривались следующие вопросы: диагностика результатов самообразования, теоретические аспекты проектирования самообразования, алгоритм проектирования и его осуществление.

Время на реализацию второго блока составляет 6 часов.

Данные темы могут быть успешно представлены в случае соблюдения следующих условий: ознакомление педагогов с алгоритмом проектирования деятельности самообразования, включение педагогов в деятельность самообразования с правом свободного выбора аспектов педагогической деятельности, мотивация необходимости и возможности профессионально-личностного самообразования.

Для самостоятельной работы педагогов разработана специальная диагностическая карта. Она решает задачи самооценки уровня реализации способностей педагога в педагогической деятельности. Диагностическая карта состоит из показателей, которые содержат перечень вопросов. Задания ориентируют педагогов на самооценку уровня информированности об инновациях, умений намечать пути самостоятельной подготовки, на самооценку личностных качеств, необходимых в процессе профессиональной практики.

В состав диагностической карты входят следующие показатели: отношение к педагогическому труду, интересы и потребности, профессионально-нравственные качества, организация профессиональной деятельности, педагогическая регуляция, способность к саморегуляции, стремление к творчеству, информационные умения, профессиональные знания, коммуникативные умения, художественные способно-

Для выявления уровня ожиданий педагогов от включения в деятельность самообразования проводится анкетирование, и на основании анализа его результатов каждый педагог определяет приоритеты в содержании деятельности.

сти, работа с информацией в связи с самообразованием, проектирование учебной деятельности, действия по анализу и самоанализу профессиональной деятельности, педагогическая техника, деятельность самообразования, научно-методическая деятельность, источники самообразования.

Оценка показателей диагностической карты осуществляется следующим образом: по каждому разделу подсчитывается суммарный балл оценок, вычисляется среднее значение по каждому разделу, определяется порядковый рейтинг средних значений, выявляются «отстающие» направления деятельности.

В третьем блоке рассматривались следующие вопросы: проектирование как альтернативный метод учебной деятельности, самообразование в решении задач развития личности, персонализация деятельности, персональный проект самообразования. Время на реализацию третьего блока составляет 6 часов.

Проектирование как метод учебной деятельности в процессе курсов повышения квалификации рассматривается в качестве альтернативного традиционным и более эффективного, чем они. Это связано с тем, что проектирование является мощным средством активизации познавательной деятельности и формирования способности к самоактивизации, саморазвитию, самодеятельности, самореализации. Среди разнообразных направлений современных педагогических технологий наиболее адекватными современным целям высшего или дополнительного образования являются обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*), разноуровневое и индивидуальное обучение. Метод проектов в большей степени отвечает таким требованиям [5; 6; 11]. Он достаточно легко вписывается в учебный процесс, является по своей сути личностно ориентированным подходом, обеспечивает са-

Проектирование является мощным средством активизации познавательной деятельности и формирования способности к самоактивизации.

шего или дополнительного образования являются обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*), разноуровневое и индивидуальное обучение. Метод проектов в большей степени отвечает таким требованиям [5; 6; 11]. Он достаточно легко вписывается в учебный процесс, является по своей сути личностно ориентированным подходом, обеспечивает са-

мостоятельную активную деятельность каждого слушателя с учетом его возможностей и потребностей.

Проектирование самообразования — это процесс разработки слушателем программы самостоятельных действий, которая определяет персональные цели, задачи, средства, методы (в соответствии с алгоритмами проектирования заданных и контролируемых преподавателем), и индивидуальной системы ее реализации в условиях сочетания унифицированных требований и вариативных предпосылок.

Определяющим требованием к обеспечению проектирования является системный подход. Он предполагает обозначение системообразующего фактора — цели, для достижения которой в системе имеются необходимые и достаточные для этого компоненты обеспечения. К ним следует отнести организационное, информационное, программное, управляющее, контролирующее, регулирующее обеспечение и создание условий реализации системы. Именно эти компоненты (в большем или меньшем составе) выделяют исследователи при описании алгоритма проектирования [1; 2; 3; 4; 5; 7; 10; 11; 13].

Следует отметить, что мы придерживаемся точки зрения, согласно которой «схематизация» содержания процедуры проектирования является целесообразной с позиции унификации технологии для усиления возможности обучения и реализации этой возможности.

Применительно к такому объекту проектирования, как профессиональная готовность, и сообразно проблеме данного исследования наиболее приемлемым является алгоритм проектирования, имеющий интегрированный характер, который представлен в одной из публикаций [13] и модифицирован нами.

Реализация данного блока ориентирует педагогов на деятельность самообразования на базе педагогического процесса. В связи с этим в ходе третьего этапа самообразовательной деятельности педа-

голов акцент сделан на исследовательской стороне подготовки педагога к само-проектированию и выражает следование принципу взаимодействия педагогической науки и практики. Поэтому в системе работы, через которую реализуется данный блок, в первую очередь внимание уделяется формированию способов исследовательской деятельности.

Реализация блока, помимо системы заданий, направленных на формирование и развитие способов исследовательской деятельности, включает разработку персонального проекта деятельности самообразования. При этом используются информация и опыт реализации первых двух блоков спецкурса. Освоение содержания индивидуального проекта невозможно без учета интересов и индивидуальных особенностей личности педагога. Поэтому важно обеспечение свободного выбора творческой работы и входящего в нее проекта самообразования, а также выбора групповой или индивидуальной формы работы над ней.

Зашита авторских инновационных проектов проходит в атмосфере общей заинтересованности. Творческой установкой

является ориентировка на конструктивный анализ предлагаемых материалов проектов, на обмен мнениями с коллегами-профессионалами.

После защиты проектов проводится комплексное анкетирование, выясняющее сущность и характер самооценки готовности педагогов к деятельности самообразования в результате освоения спецкурса.

Ответы на вопросы дают общую картину уровня деятельности самообразования и самооценки продвижения педагогов на всех трех этапах освоения спецкурса. Педагоги описывают данный процесс, прослеживают логику смены этапов и определяют причины и сущность возникающих проблем, анализируют собственные возможности участия в деятельности самообразования. Реализация данного спецкурса в условиях повышения квалификации педагогов различных специальностей показала его результативность в решении задач повышения эффективности деятельности самообразования.

Зашита авторских инновационных проектов проходит в атмосфере общей заинтересованности. Творческой установкой является ориентировка на конструктивный анализ предлагаемых материалов проектов, на обмен мнениями с коллегами-профессионалами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вазина, К. Я. Технологические предписания к проектированию коллективной мыследеятельности // Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека / К. Я. Вазина. — Н. Новгород, 1990.
2. Врублевская, Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Врублевская. — Челябинск, 2002.
3. Клоева, Е. В. Методическая система проектирования и использования инновационных средств обучения в профессиональной подготовке студентов педвузов : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Клоева. — Тольятти, 2001.
4. Маркова, С. М. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин : учеб. пособие / С. М. Маркова, Т. С. Юртаева. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2006.
5. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2003.
6. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М. : Академия, 2001.
7. Романова, К. А. Обучение здоровьесберегающим технологиям педагогов колледжа : монография / К. А. Романова. — М. : Изд-во МГУП, 2003.
8. Самсонов, Ю. А. Основы управления образованием и самообразованием руководящих работников школ / Ю. А. Самсонов // Образование в современной школе. — 2001. — № 7.

9. Струценко, Л. А. Инновации и образование : сборник материалов конференции / Л. А. Струценко. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — Вып. 29. — (Сер. «Symposium»).
10. Сибирская, М. П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. П. Сибирская. — СПб., 1998.
11. Черепанова, Е. В. Самообразовательная деятельность как проявление индивидуальности педагога / Е. В. Черепанова // Дополнительное профессиональное образование педагога : материалы межрегиональной науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Екатеринбург, 1998. — Ч. 1.
12. Чечель, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. — 1992. — № 4.
13. Чичикин, В. Т. Проектирование учебного процесса по физической культуре в общеобразовательном учреждении : метод. пособие / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатьев ; Мин-во образования и науки Нижегородской обл. Центр физической культуры и юношеского спорта. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.

**В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО
пополнилась новыми изданиями:**

Чошанов М. А. Дидактика и инженерия. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2011. 248 с.

В книге читатель найдет ответы на вопросы: почему в эпоху информатизации образования возникла необходимость в интеграции дидактики и инженерии, что такое дидактическая инженерия, как проектировать обучающие технологии, как учить результативно. В работе над книгой использован практический опыт автора по внедрению дидактической инженерии в процессе преподавания курсов методики математики в Техасском университете г. Эль-Пасо (США).

Книга адресована школьным учителям и студентам педагогических университетов, а также всем, кто интересуется проблемами проектирования обучающих технологий.

Чошанов М. А. Инженерия обучающих технологий. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 239 с.

Книга является практическим продолжением работы автора «Дидактика и инженерия». Основное внимание удалено инструментарию дидактической инженерии, а именно таксономии учебных целей, инженерии знаний и приемам когнитивной актуализации, конструированию учебных задач и дидактических ситуаций, а также разработке системы оценки учебных достижений. Рассмотрен вариант применения данного инструментария при конструировании конкретной — проблемно-модульной — обучающей технологии. При написании книги использован практический опыт автора по внедрению дидактической инженерии в процессе преподавания курсов методики математики в Техасском университете г. Эль-Пасо (США).

Книга адресована школьным учителям и студентам педагогических университетов, а также всем, кто интересуется проблемами проектирования обучающих технологий.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Факты



ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ XVIII—XIX ВЕКОВ

И. А. УВАРОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заместитель начальника Смоленского филиала
Московского университета МВД России
по учебной и научной работе
ig-art@mail.ru

В статье рассмотрена система поощрений и наказаний в военно-учебных заведениях России XVIII—XIX веков. Описаны конкретные примеры применения разнообразных воспитательных мер, обращено внимание на связь методов воспитательного воздействия с характером правления и общественной обстановкой в разные периоды истории. Ситуация в военно-учебных заведениях показана через призму наблюдений их воспитанников.

The article deals with the system of encouragements and punishments in military schools of Russia in the 18—19th centuries. The author describes different educational measures, also he pays attention to the connection of educational methods and social situations in the different periods of history. The situation in military schools is shown through a prism of supervision of their students

Ключевые слова: военно-учебные заведения, система поощрений и наказаний, кадеты, красные и черные доски, «ложивая книга», стипендия

Key words: military schools, the system of encouragements and punishments, cadets, black and red boards, «false book», grant

В отличие от гражданских («цивильных») учебных заведений, учебные заведения для подготовки офицеров всегда значительно отличались системой воспитания и теми методами, которые воспитатель использовал в педагогическом процессе. Этим методам свойственны большая строгость, жесткость, высокая организованность. И всегда в подоб-

ных учебных заведениях в качестве инструментов воспитания применялись поощрение и наказание. Система поощрений и наказаний в разное время зависела от нравов, царящих в обществе, а также от той политики, которую вели в отношении военно-учебных заведений их руководители: либеральные или жесткие. Безусловно, основную линию воспитания определя-

ли император и его окружение, особенно военное ведомство.

При Петре I системы поощрения воспитанников нарождающихся военно-учебных заведений еще не существовало, а телесные наказания были весьма жестокими. Под влиянием идей просвещения в период правления императрицы Екатерины II при ее поддержке стали широко применяться меры поощрения кадетов, превалировавшие над методами наказания. Поощрением считалось в том числе личное общение учащихся с начальником корпуса. Так, известный просветитель и сподвижник Екатерины II И. Бецкой практиковал приглашение хорошо успевающих кадет к себе домой на чай, и это рассматривалось как поощрение. Малолетних кадет приглашала к себе и императрица, чтобы они играли с ее внуками. Граф Ангальт, сменивший И. Бецкого на посту директора Сухопутного кадетского корпуса, также приглашал к себе отличившихся в учебе и дисциплине воспитанников.

Уставом 1766 года вводился порядок награждения лучших кадет золотыми и серебряными медалями, вручаемыми в особо торжественной обстановке от имени императрицы. В 1789 году отдельным изданием вышло Положение о медали под названием: «О преимуществах в получении медали за прилежание и добре поведение». Согласно этому Положению, награжденные имели право обедать за отдельным столом, являться без приглашения к директору корпуса или штаб-офицеру, уходить в увольнение без свидетельства о прилежании и поведении, необходимого для других кадет. При встрече с ними другие воспитанники должны были отдавать им воинское приветствие.

Награждение медалями лучших кадет, с одной стороны, способствовало развитию их самолюбия, побуждало к соревнованию друг с другом, а с другой — вызывало зависть неудачников и различные трения [3, с. 86].

В Пажеском корпусе поощрительной мерой служило приглашение ко двору по

воскресным и высокоторжественным дням лучших кадет старших возрастов.

Методы воздействия и воспитания во многом зависели и от руководителей военно-учебных заведений. В 1794 году командиром Пажеского корпуса стал М. И. Кутузов, который считал, что хорошо учиться, а следовательно, и служить в армии могут только физически здоровые, сильные кадеты. Поэтому мальчиков старались закалять во время активных игр и прогулок на свежем воздухе каждый день в любую погоду.

В отличие от И. Бецкого М. И. Кутузов по отношению к кадетам действовал методами не только убеждения, но и принуждения. Об этом свидетельствуют, в частности, его приказы по корпусу. Так, в одном из приказов говорится: «Из господ кадет... великое число явилось ленивых, которым на поправление успехов дано месяц сроку; ежели и затем окажутся таковые, то унтер-офицеры будут разжалованы, а кадеты наказаны». Плохо успевающих кадет «за нерадение ли по какому случаю, доколе исправятся, со двора не увольнять, в свободные часы приказать заниматься обучением в каморах, а в праздничные дни не отпускать даже и во внутренних корпусах», — отмечается в другом приказе [5, с. 361, 370].

Довольно гуманный Устав военно-учебных заведений 1766 года не предполагал применения телесных наказаний, но на практике избежать их не удавалось. За «маловажные» проступки наказывали «фухтелем» (рапирай, обшитой сукном), за более существенные проступки полагались розги в присутствии собрания кадет. Тех же, на кого не действовали эти средства, переводили в строй рядовыми и унтер-офицерами [8, с. 4].

Обычными телесные наказания стали в николаевское время. Анализ аттестационных тетрадей, введенных 2 апреля 1835 года, показывает, что чаще всего к воспи-

Под влиянием идей просвещения в период правления императрицы Екатерины II при ее поддержке стали широко применяться меры поощрения кадетов, превалировавшие над методами наказания.

танникам применялись именно телесные наказания. Например, один из кадет, на которого была заведена аттестационная тетрадь, характеризовался как веселый, но легкомысленный мальчик, с неохотой принимающий замечания начальников. Среди взысканий, которым он подвергался, значатся следующие: за незнание урока, леность и дурное поведение в классе — наказание 25 ударами розог перед классом и снижение баллов за поведение с 7 до 6. Он же за незнание урока оставлен на неделю без последнего блюда. Он же за то, что принес с собою со стола кашу, поставлен на штраф у столба в обед и ужин. Впоследствии «за грубое обращение с учителем наказан 40 ударами розог, и снижен балл за поведение с 6 до 5. В конце концов, этот кадет был уволен из корпуса» [1, с. 96].

В середине XIX столетия в Петровском Полтавском кадетском корпусе при командире бароне Е. Врангеле (1849—1856 годы) «сечение иногда происходило при известной обстановке, иногда перед батальоном, а чаще перед целой ротой. В последнем случае, вероятно, для назидания, присутствовали депутаты из других рот. Взыскания были строги. Так, за драку один кадет был наказан снятием погона, сбавкою балла за поведение и, кроме того, подвергнут телесному наказанию.

Это тройное наказание едва ли соответствовало проступку. Оно иногда налагалось за дерзости и шалости во фронте. Существовало

В Петровском Полтавском кадетском корпусе в середине XIX столетия среди методов поощрения и наказания преобладали меры морального воздействия, а именно красные и черные доски.

в то время также следующее наказание: занесение в особую «живую книгу» кадета, провинившегося во лжи. За леность на одно плечо вместо погона нашивали пуговицу, отличную от установленной формы, и в таком виде держали отдельно от товарищей как в роте, так и в классах. При наложении взыскания не всегда щадили самолюбие детей, и фамилии кадетов выставлялись напоказ остальным товарищам.

Так, один кадет списал задачу, но в проступке не сознался, за что его фамилия была выставлена на черной доске с прибавлением «лжец» и, кроме того, занесена в «живую книгу» [6, с. 53].

Среди методов поощрения и наказания в этом корпусе преобладали меры морального воздействия, а именно красные и черные доски. Во время посещения Петровского Полтавского кадетского корпуса «Высочайшими Особами и Главным начальником отличные должны были стоять под красными досками, а ленивые под черными. Были, кроме того, мраморные доски, куда вносились фамилии кадет, окончивших курс первыми при отличном поведении. ...Существовала также «красная книга», куда вносились фамилии кадет, написавших хорошие сочинения. В числе других мер, поощрявших занятия, были награды, раздававшиеся сначала 8 ноября, в день тезоименитства великого князя Михаила Павловича, а впоследствии 30 августа. С преобразованием корпуса в военную гимназию все эти награды были уничтожены» [6, с. 75—76].

В целом, по оценке историографа Петровского Полтавского кадетского корпуса И. Ф. Павловского, «система воспитания была слишком проста: сделал, что нужно, — хорошо, не сделал — наказан. Но никогда не задавались вопросом, может ли он сделать, и по его ли это силам, и если не сделал, то почему? Словом, не было воспитания, без которого немыслимо и образование умственное. В силу этого воспитанники в интернате, не всегда питавшие уважение к лицам, их окружающим, были предоставлены чаще всего самим себе, среди товарищей, где наряду с хорошим было и дурное. К последнему школьная молодежь бывает иногда склонна вследствие легкомыслия, несостоявшегося характера и малого своего развития, а потому очень важен серьезный и разумный надзор» [6, с. 79]. Вывод этот и сегодня актуален.

Практика материального поощрения лучших воспитанников получила развитие

во второй половине XIX века. Размер премий был различен в разные годы и в разных военных (юнкерских) училищах, зависел как от успехов выпускника, так и от наличия средств у училища (корпуса). Например, в Павловском военном училище обычная премия составляла 120 рублей, но были премии поистине огромные. В 1879 году лучшему выпускнику этого года М. Кардиналовскому вручили именную премию княгини А. Н. Голицыной — 6857 рублей; выпускнику 1881 года В. Теплову премию полковника Ушакова — 901 рублей. Заметим, что сумма почти 7000 рублей представляла собой целое состояние. Все премии были именными, чаще всего их назначали выпускники данного училища (корпуса) или их родственники. В Павловском военном училище это были премии им. Г. М. Энегольма, полковника Ушакова и княгини А. Н. Голицыной. Впрочем, за четверть века княгиня выделила премию только один раз — в 1879 году [7, с. 741—743].

Стимулом, побуждающим кадетов к активности в учебном процессе, явилось учреждение различного рода стипендий. Например, с 1849 года существовала стипендия имени генерал-лейтенанта М. Д. Соболевского. Она назначалась только одному кадету в каждом учебном заведении и составляла 250 рублей в год, что было немало. По воле жертвователей стипендиатом мог стать «сирота одной с покойным генерал-лейтенантом Соболевским Черниговской губернии Остерского уезда». Финансирование стипендии осуществлялось на проценты с капитала, собранного генералами и офицерами 13-й пехотной дивизии в знак признательности к их бывшему дивизионному начальнику генерал-лейтенанту М. Д. Соболевскому. Стипендия назначалась приказом главного начальника военно-учебных заведений [2, с. 2—3]. Размер стипендии погашался процентами с вложенного капитала, а потому последний оставался нетронутым. Со временем система назначения именных стипендий приобрела более четкие формы.

Правила об учреждении при военно-учебных заведениях стипендий на проценты с пожертвованных капиталов 1897 года предусматривали назначение именных стипендий кадетам за отличия в учебе, поведении и т. п.

Получили распространение стипендии, выдаваемые из средств, собираемых частными лицами, как правило, военными чинами. Так, 22 апреля 1883

года «было сделано высочайшее повеление принять пожертвованный чинами военно-судебного и военно-сухопутного ведомств капитал в 5000 рублей для учреждения в интернате Владимирского Киевского кадетского корпуса одной стипендии имени генерал-майора Ф. Л. Стрельникова». 24 апреля того же года решено «принять собранный сослуживцами и учениками покойного статского советника Чернавина капитал в 500 руб. для учреждения в Сибирском кадетском корпусе одной стипендии для приходящего воспитанника имени статского советника Федора Леонтьевича Чернавина». 21 июля того же года «в интернате Петровского Полтавского кадетского корпуса на проценты с пожертвованного дворянством Харьковской губернии капитала в 5000 рублей была учреждена одна стипендия под названием “Харьковский кадет”»*. Конечно, подобные пожертвования периодически совершались и в другие годы, но власти держали их под контролем. Они назначались на основе «высочайшего повеления», то есть утверждались императором, что повышало их статус. Получить такую именную стипендию было не только приятно, но и почетно. Кадеты (юнкера) ими очень гордились.

Характерно, что именные премии стимулировали и деятельность преподаватель-

Практика материального поощрения лучших воспитанников получила развитие во второй половине XIX века. Размер премий был различен в разные годы и в разных военных (юнкерских) училищах, зависел как от успехов выпускника, так и от наличия средств у училища (корпуса).

* Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 725. Оп. 22. Д. 8. Л. 49, 50.

ского состава во всевозможных направлениях: в науке, практической деятельности, обучении слушателей. Надо иметь в виду, что размер премии всецело погашался процентами с вложенного капитала, каждый раз создавая возможность воспроизводства искомой суммы.

В разные периоды истории России у воспитанников военно-учебных заведений приоритетными считались успехи различного рода: военные, нравственные (поведение), доказанная верность присяге (трону). Во второй половине XIX века доминировали, пожалуй, успехи в воспитании и дисциплине. В Уставе военно-учебных заведений 1856 года указывались педагогические средства, рекомендованные для воспитания кадет. К поощрительным мерам относилась оценка нравственного достоинства воспитанников, определяемого числом баллов за поведение. Главными поощрительными мерами были производство лучших воспитанников в унтер-офицеры и фельдфебели, а по окончании курса — награждение офицерскими чинами, занесение имен и фамилий отличившихся воспитанников в особую книгу, выдача похвальных листов, подарков, математических инструментов и прочее.

С большим вниманием относились и к реализации системы наказаний, включающей в себя замечания и

В разные периоды истории России у воспитанников военно-учебных заведений приоритетными считались успехи различного свойства: военные, нравственные (поведение), доказанная верность присяге (трону). Во второй половине XIX века доминировали, пожалуй, успехи в воспитании и дисциплине.

мя исполнения должности, помещение под арест на хлеб и воду, снятие погон, помещение имени кадета на черную доску в классе, надевание серой, из толстого сукна куртки вместо кафтаны, телесные наказания, выпуск из корпуса нижними чинами в армию [1, с. 93—94]. Как видим,

наказания были разнообразны и не всегда гуманны.

Система наказаний и принципы воспитания менялись в зависимости от характера правления. Например, относительный либерализм периода правления Александра I сменился «палочной дисциплиной» и всевозможными строгостями в армии вообще и военно-учебных заведениях в частности. Николаю I и его окружению требовалось не знающие интеллектуалы, а надежные и преданные трону исполнители. Исходя из этого, в военных корпусах и воспитывали кадетов.

В годы царствования либерального Александра II наказания, естественно, сохранились, хотя наиболее жестокие их формы уже не применялись. Вот что писал о системе наказаний в Павловском военном училище известный в то время поэт, учащийся этого учебного заведения С. Я. Надсон: «С первых же часов училищной жизни нас охватила суровая дисциплина, которой мы, «военные гимназисты», отнюдь не ожидали, воображая по наивности, что тут-то мы и начнем жизнь взрослых и самостоятельных людей. Ни единый проступок не оставлялся без кары большой или малой, смотря по заслугам. А кары эти были довольно разнообразны: аресты всех видов, лишение отпуска и так называемые «лишки», то есть дежурства и дневальства вне очереди, были самыми употребляемыми взысканиями. Налагались они непосредственным начальством, то есть командиром своей полуроты, роты или, наконец, командиром батальона, иногда нежно называемым «баталишней», и начальником училища» [4, с. 33—34].

Очередная волна либерализации режима воспитания в корпусах и училищах связана с именем великого князя Константина Константиновича, назначенного в 1900 году главным начальником последних. Внимательно ознакомившись с деятельностью военно-учебных заведений, новый начальник предпринял меры, направленные, как он писал, на переход от

«принципа недоверия к доверию». Прежде всего кадетам внушалась мысль, что ложь унижает человека и в кадетских корпусах этот порок всегда считался самым тяжким. Преподавателям рекомендовалось относиться к воспитанникам как к равным, как к будущим коллегам-офицерам, между которыми не могло быть обмана. И если какой-нибудь кадет в младшем классе начинал лгать, пытаясь избежать наказания, то воспитатель говорил ему: «Ты так боишься наказания, что хочешь вывернуться ложью. Я не буду тебя наказывать, только не унижай себя трусостью и ложью, лучше не рассказывай мне ничего» [1, с. 99]. Такое отношение воспитателя пробуждало в учениках чувство стыда в гораздо большей степени, чем наказание. Конечно, успехи в этом направлении не достигались быстро и легко, но они были реальностью, и в старших классах кадетских корпусов, а тем более, в военных и юнкерских училищах, случаи обмана преподавателей, воспитателей или товарищей встречались редко. К тому же в те времена слово офицера ценилось высоко и сомнению не подвергалось.

Считалось, что ни один служебный наряд не может рассматриваться в качестве наказания, так как это ставит будущего офицера в двусмысленное положение: он готовится к тому, чтобы посвятить свою жизнь службе, а его наказывают, отправляя на службу, тем самым приижая ее значение. Уже тогда в уставах отмечалось (на этом настоял генерал М. И. Драгомиров), что военная служба является выполнением боевой задачи, поэтому применять ее в качестве наказания абсурдно, более того — безнравственно. Кадетам внушали, что любая служба, которая выпадает на долю военнослужаще-

го, почетна, требует сосредоточенности и отдачи всех сил, как моральных, так и физических. Поэтому их не наказывали службой, иначе ни о каком уважении к ней и своей будущей профессии не могло быть и речи. Можно сравнить это положение с современным педагогическим требованием недопустимости наказания трудом, так как труд — дело части каждого человека.

В целом система поощрений и наказаний в военно-учебных заведениях XVIII—XIX веков в России была направлена не только (а иногда и не столько) на подготовку профессиональных военных, но и на воспитание послушных, мало рассуждающих защитников трона, то есть общественного строя. Поэтому балл за лояльность, послушание, что называлось «поведением», иногда был важнее баллов по общеобразовательным и профессиональным предметам. Эта образовательная система воспитывала касту.

Оценивая результативность методов поощрения и наказания рассматриваемого периода, можно утверждать, что до начала XX века с их помощью руководство страны достигало поставленных целей. Однако эти цели не всегда совпадали с национальными интересами, тем более, с интересами определенных групп населения. А поражения в войнах начала XX века отразили в том числе качество подготовки офицерского корпуса России. В исследуемый исторический период это и явилось главным критерием оценки системы подготовки и воспитания офицерских кадров.

В целом система поощрений и наказаний в военно-учебных заведениях XVIII—XIX веков в России была направлена не только (а иногда и не столько) на подготовку профессиональных военных, но и на воспитание послушных, мало рассуждающих защитников трона, то есть общественного строя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геленковский, П. А. Воспитание юношества в прошлом. Исторический очерк педагогических средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700—1856 гг.) / П. А. Геленковский. — СПб., 1904.
2. Даровский, В. И. Сборник сведений о стипендиях, учрежденных в кадетских корпусах (по 1 января 1905 года) / В. И. Даровский. — СПб., 1905.

3. Жервэ, Н. П. Исторический очерк 2-го кадетского корпуса. 1712—1912 гг. / Н. П. Жервэ, В. Н. Строев. — СПб., 1912.
4. Жервэ, Н. П. Кадетские, юнкерские и офицерские годы С. Я. Надсона / Н. П. Жервэ. — СПб., 1907.
5. Кутузов, М. И. Документы / М. И. Кутузов. — М., 1950. — Т. 1.
6. Павловский, И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840—1890) / И. Ф. Павловский. — Полтава, 1890.
7. Петров, А. Н. Исторический очерк Павловского военного училища, Павловского кадетского корпуса и императорского военно-сиротского дома (1798—1898) / А. Н. Петров. — СПб., 1898.
8. Устав Императорского шляхетного кадетского корпуса. — СПб., 1766.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА



Н. Ю. БЕЛОУСОВА,
аспирант, старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО
korped304@niro.nnov.ru



Е. С. ТЮРИНА,
учитель-логопед МДОУ № 452
Н. Новгорода,
аспирант НИРО
korped304@niro.nnov.ru

В статье изложены основные этапы развития научных взглядов на проблемы детей с двигательными нарушениями. Авторами отражены общие историко-культурные тенденции и закономерности развития теории и практики обучения и воспитания детей данной категории.

The article is devoted to the basic stages of the development of scientific views on problems of the children having movement problems. The authors reflect general historical and cultural tendencies and regularities in the development of theory and practice of education of children of this category.

Ключевые слова: социокультурные детерминанты, система специального образования, дети с двигательными нарушениями, детский церебральный паралич, интеграция, социализация, адаптация, реабилитация

Key words: social / cultural determination, the system of special education, children with movement problems, child's cerebral paralysis, integration, socialization, adaptation, rehabilitation

Система становления коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья имеет свою историю. Попытки обобщения опыта помощи таким детям совершались и ранее, (Х. С. Замский, 1980; В. П. Кащенко, 1994; Т. А. Власова, 1973), но Н. Н. Малофеев, впервые взяв за основу описание процессов эволюции отношения общества и государства к лицам с физическими и умственными недостатками и историю поэтапного развития национальных систем специального образования в разных странах Европы от ранней античности до наших дней, предложил новый историко-культурный подход к пониманию того, как складывалась практика помощи детям с отклонениями в развитии. В рамках предложенной автором периодизации рассмотрен исторический опыт воспитания и обучения детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Первое упоминание о детях с физическими недостатками встречается в описании архаичных времен, когда ребенку-инвалиду отказывалось в праве на жизнь. Подобное отношение являлось непререкаемой нормой, обусловленной природной необходимости. В большинстве дохристианских общин физически неполноценных младенцев убивали и отторгали. Этот обычай сохранился и в античном обществе. Право на жизнь являлось привилегией. Так, в Древней Греции слабых и уродливых детей кидали в пропасть либо оставляли на волю природы и диких зверей в горах.

Безусловно, христианство изменило картину мира: появились новые ценности и новый взгляд на людей с нарушениями

в развитии. Именно в лоне христианской церкви родилось милосердное отношение к ним, но европейцы медленно и с трудом осваивали эту добродетель в силу сложившихся социокультурных факторов. Известно, что народы Северной Европы быстрее освоили христианское вероучение. Их отношение к носителям физических недугов было уважительным и почтительным, о чем свидетельствуют скандинавские мифы: например, о низкорослом и горбатом, едва самостоятельно передвигавшемся конунге Инги Харальдссоне, который стал калекой в двухлетнем возрасте. Физические недостатки не помешали ему стать знаменитым военачальником и наследовать родовой княжеский титул [5].

Рассчитывать на кров и помощь в раннехристианскую и средневековую эпохи люди-инвалиды могли только со стороны монастырских приютов, хосписов. Заметим, что церковные подвижники первыми смогли взглянуть на физически неполноценного ребенка с жалостью и состраданием. Однако и церковь в лице своих проповедников и моралистов в Средние века испытывала болезненный интерес к людям с физическими или телесными недугами. Отклонение в развитии расценивалось как знак дьявола, поэтому даже ребенок с врожденной либо приобретенной патологией опорно-двигательного аппарата (ДЦП, аномалии развития позвоночника, конечностей, врожденное уродство, кривошея, заболевания скелета и др.) мог стать жертвой инквизиции как

Именно в лоне христианской церкви родилось милосердное отношение к людям с нарушениями в развитии, но европейцы медленно и с трудом осваивали эту добродетель в силу сложившихся социокультурных факторов.

«существо, которого следует во всем остегаться, так как он может быть вместелищем темных сил» [5, с. 46].

На Руси к данному периоду относится этап развития общества с конца X века до Петровских реформ первой четверти XVIII века. Именно по указу Петра I создаются госпитали, приюты для убогих и нищих. Возникают школы при монастырях и церквях, организуются первые светские школы в Москве. Однако в России организация призрения убогих связана с попыткой копирования европейского опыта без имеющихся на то условий.

Анализ первого периода эволюции, в рамках которого общество и государство прошли путь «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания» [5], позволяет с большой долей вероятности предполагать, что шансы выжить у детей и подростков с ДЦП, особенно при тяжелой степени поражения двигательной функции, были минимальны, и не столько по причине незнания специфики заболевания и способов его лечения, сколько из-заочно укоренившейся традиции недоброжелательного отношения общества к людям с недостатками в развитии.

Второй период — «обретение права на признание» лицами с физическими недостатками — в Европе охватывает этап с XIII века до конца XVIII века.

Важнейшими достижениями этого периода стали ответственность власти разных уровней за признание инвалидов и признание возможности обучения глухих и

слепых государством. При этом европейцы с трудом переходили к деятельной благотворительности, несмотря на то что милосердие являлось обязанностью христианина. Можно предположить, что обучение детей и подростков с двигательной патологией, особенно тех, кто в силу физического дефекта не мог передвигаться,

обслуживать себя и нуждался в частичной помощи окружающих либо целиком зависел от них, представлялось подавляющему большинству образованных людей ненужным или невозможным. Поэтому физически неполноценные граждане не могли оказаться в поле зрения просвещенного общества.

Тем не менее, уже в эпоху Возрождения некоторые педагоги пытаются организовать помочь детям-инвалидам. Так, Я. А. Коменский одним из первых указал на необходимость равного школьного обучения. В «Великой дидактике» он писал, что «из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [4, с. 75]. Несколько десятилетиями позже педагогические идеи Я. А. Коменского находят продолжение в работах философов-просветителей (Д. Локк, Ж. Ж. Руссо и др.), благодаря которым происходит переворот в отношении к инвалидам и рождается концепция человеческого достоинства и социальной пользы.

Второй период эволюции — это время, когда церковное и светское признание получило широкое распространение в Европе. Россия вошла во второй период в конце XVII века и завершила его в начале XIX столетия. В эпоху правления Екатерины II в Москве создаются благотворительные учреждения, подобные которым уже существовали в Западной Европе: сиротское учреждение, детские приюты, больницы, психиатрическое отделение, женский и мужской работные дома, инвалидный дом для офицеров, смирительный дом [6, с. 98]. Эта эпоха характеризуется как эпоха «просвещенного деспотизма»: она открыла доступ к образованию различным социальным группам — детям солдат, духовенства, бедноты, детям-сиротам, иноверцам, женщинам.

В третий период эволюции — «от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности и необходимости обучения глухих, слепых, умственно отсталых» — в Западной Европе государство и общество признают гражданские права инвали-

Педагогические идеи Я. А. Коменского нашли продолжение в работах философов-просветителей, благодаря которым произошел переворот в отношении к инвалидам и зародилась концепция человеческого достоинства и социальной пользы.

специалистами. При этом европейцы с трудом переходили к деятельной благотворительности, несмотря на то что милосердие являлось обязанностью христианина. Можно предположить, что обучение детей и подростков с двигательной патологией, особенно тех, кто в силу физического дефекта не мог передвигаться,

дов на медицинскую помощь, школьное образование (глухие, слепые, умственно отсталые), обучение ремеслу. В конце XVIII — начале XIX века в работах И. Г. Песталоцци и Ф. Фребеля появляются элементы ортопедического учения, в котором раскрываются значение воспитания детей с отклонениями в развитии, формирования у них практических навыков с помощью наглядных средств, а также роль ранней диагностики и лечения таких детей.

Отметим, что в эпоху промышленной революции число инвалидов, среди которых было немало детей и подростков, увеличилось. Заботу о них взяли на себя многочисленные религиозно-благотворительные организации по уходу, появившиеся уже в то время ортопедические клиники и лечебно-педагогические учреждения. Так, в 1832 году Д. Н. Э. фон Курц основал техническую школу для бедных хромых детей, которая готовила их к жизни и работе на фабрике [1]. В большинстве европейских стран (Англии, Германии, Дании, Нидерландах, Швеции и др.) складывается широкая практика обучения детей с отклонениями в развитии, создаются первые специальные школы. С третьим периодом эволюции общественного сознания соотносится первый этап формирования национальных систем специального образования.

С точки зрения Н. Н. Малофеева, специальная школа могла продуктивно развиваться только в стране высокой политической культуры либо в милитаристском государстве, относящемся к образованию как к сфере национальной безопасности. Примером первого варианта являлась Англия, второго — Германия. Интересно, что в Англии с ее прочно укоренившимися традициями уважения гражданских прав и свобод основными мотивами открытия специальных школ стали человеколюбие, духовное и физическое развитие каждого индивидуума. «Поэтому первыми школами для дефективных детей в Англии были школы не для умственно отсталых, а для

детей с физическими недостатками, для больных, страдающих болезнями сердца, параличом, костным туберкулезом и т. д., и для калек. Это не те дети, которые мешают успеху нормального класса, а те, которые требуют особых забот, особого приспособления к ним школы и педагогов. В английском законодательстве полнее, чем в каком-то другом, выразилась забота об обучении и признании всякого рода дефективных детей, слепых, глухонемых, физически и умственно не-нормальных» [5, с. 210].

Не удивительно, что первое клиническое описание детского церебрального паралича (ДЦП) было сделано английским врачом-хирургом В. Литтлем в 1853 году. Спустя четыре десятилетия появился термин «детский церебральный паралич», предложенный З. Фрейдом. Он считал, что необходимо объединить все формы спастических параличей внутриутробного происхождения со сходными клиническими признаками в группу церебральных параличей [1]. Таким образом, была создана первая классификация детского церебрального паралича.

Как отмечалось ранее, специальная школа могла продуктивно развиваться и в милитаристском государстве, где образование являлось сферой национальной безопасности. Так, в 1906 году в Германии ортопедагогом В. Бизальским была обнародована «статистика хромоты», которая убедительно показала многочисленность детей и подростков с нарушением двигательной функции среди нормально развивающихся школьников. Это событие послужило толчком для улучшения в стране системы образования и социальной защиты детей и подростков данной категории, но основным мотивом организации процесса обучения было не человеколюбие, как в Англии, а стремление избавить нормальную школу от тормозящего ее балласта для наилучшего достижения целей и

интересно, что в Англии с ее прочно укоренившимися традициями уважения гражданских прав и свобод основными мотивами открытия специальных школ стали человеколюбие, духовное и физическое развитие каждого индивидуума.

извлечь максимум пользы из сил дефективных детей, до минимума сократив бремя, ложащееся из-за них на государство [5].

Анализируя данный период, заметим, что исторических данных о создании в Европе специальных школ для детей и подростков с ДЦП или другими заболеваниями опорно-двигательного аппарата нет.

Одной из отправных точек в отечественной исторической социокультурной парадигме воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата стал приют для детей-каЛЕК и паралитиков, появившийся в 1890 году в Санкт-Петербурге. В этом учреждении дети находились под наблюдением врачей, получали медицинскую помощь, начальное образование и обучались ремеслу. С 1904 года руководителем лечебного процесса в приюте стал основоположник отечественной ортопедии, профессор Военно-медицинской академии Г. И. Турнер [1], который отдал много сил и энергии делу оказания помощи детям с физическими недостатками, восстановления трудоспособности детей-каЛЕК.

Важно указать, что первым отечественным трудом, посвященным ДЦП, была работа М. Я. Брейтмана «О клинической

картине детского головномозгового паралича» (1902), а известный невролог В. А. Муратов детально изучил детские церебральные параличи, выявил отдельные клинические формы этого заболевания, а также

предпринял попытку классификации дистазий (1898).

Таким образом, на первом этапе формирования системы специального образования дети и подростки с нарушением опорно-двигательного аппарата получали медицинскую помощь, поддерживались религиозно-благотворительными учреждениями. В указанный период происходит клиническое изучение данного нарушения,

накапливается экспериментальный материал, что, в свою очередь, становится фундаментом системы образования лиц с двигательной патологией.

Четвертый период эволюции отношения государства и общества к инвалидам в периодизации Н. Н. Малофеева обозначен: «государство гарантирует право на специальное образование большинству детей с отклонениями в развитии» [5; 6]. В Европе он датируется с 1914 по 1970-е годы, в России — с 1934 по 1991 год. Данный период протекал на фоне Первой и Второй мировых войн. Но, несмотря на сложнейшую экономическую и политическую обстановку, последствия фашизма, временную потерю инвалидами своих прав, этот период завершил дифференциацию национальных систем специального образования на Западе.

В 1970-х годах в странах Европы существовало от 5 до 20 видов специальных школ. Среди детей с отклонениями в развитии была выделена категория детей с двигательными нарушениями. Например, в ФРГ учащиеся с двигательными нарушениями в системе специального образования составляли 0,3 % всех детей школьного возраста. Специальные школы Германии были оборудованы отделениями для медицинских процедур, лечебной физкультуры, логопедической помощи, трудовой подготовки.

Старейшим учреждением для детей с нарушением моторики считается приют для девочек-инвалидов в Кватрехте (Бельгия, 1921), занимавшийся начальным образованием детей. В 1947 году в Нидерландах открывается первая школа «Митиль» для детей с физическими нарушениями, название которой стало нарицательным для школ, обучающих детей с двигательной патологией. В Венгрии в 1950—60-х годах возникает особое направление реабилитационной работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, — кондуктивная педагогика (воспитание движений).

В данный период официально изменяется терминология в области заболеваний опорно-двигательного аппарата. В 1958 году на заседании ВОЗ в Оксфорде в МКБ (международный классификатор болезней) VIII термин «детский церебральный паралич» был утвержден и получил определение: «детский церебральный паралич — непрогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретается на ранних этапах развития головного мозга» [1, с. 12]. В настоящее время этот термин является общепринятым. Однако дискуссии о терминологии продолжаются по сей день, и в специальной литературе европейских стран данное нарушение обозначается по-разному: «церебральный паралич», «спастический паралич», «церебральное нарушение двигательного аппарата», «мозговой паралич», «спастическое состояние» и др. [1].

В 1983 году Л. О. Бадалян предложил другое название детских церебральных параличей — «дизонтогенетические постуральные дискинезии», обращая внимание на то, что поражение нервной системы при ДЦП представляет собой не «поломку» уже готового механизма, а задержку или искажение развития. Тем не менее, термин «детский церебральный паралич» широко используется в научной литературе как понятие, всесторонне характеризующее патологические состояния [1].

Отечественную коррекционную педагогику этого периода отличает появление первых школ для детей, перенесших полиомиелит (позже они будут преобразованы в школы для детей с поражениями опорно-двигательного аппарата). В основном в этих учреждениях обучались дети с ДЦП.

В конце 1950-х годов в крупных городах СССР организовали санатории и школы-интернаты для детей с нарушениями движений. Под руководством С. А. Бортфельд были разработаны оригинальные методы лечебной физкультуры для детей с ДЦП. В Москве открылся Всесоюзный

центр восстановительного лечения детей и подростков с ДЦП. На базе Института им. Г. И. Турнера в 1962 году была организована первая в СССР психологическая служба для детей и подростков с церебральным параличом под руководством доцента Р. Я. Абрамович-Лехтман, через пять лет открыто специальное отделение восстановительного и ортопедо-хирургического лечения, еще через год — отделение «Мать и дитя».

В 1960—70-х годах появилось множество работ, посвященных проблеме детского церебрального паралича, в частности, изучению познавательных процессов и речи детей с данным заболеванием (М. Б. Эйдинова и Е. Н. Правдина-Винарская, 1959; Е. И. Кириченко, 1962; Р. Я. Абрамович-Лехтман, 1962, 1965; М. И. Ипполитова, 1967; Л. Д. Данилова, 1969 и др.).

Нижней временной границей пятого периода эволюции отношения к инвалидам в Европе являются 1970-е годы, верхняя граница остается открытой. Период «от равных прав к равным возможностям, от институционализации к интеграции» изменил законодательную базу для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дети получили право воспитываться и обучаться в «общем потоке» при необходимой поддержке. Системы специального образования вышли на новый этап развития — этап интеграции. Подчеркивание физических и интеллектуальных особенностей становится недопустимым, как и сегрегация по этим признакам. Изменяется терминология по отношению к лицам с недостатками физического и умственного развития. Решается вопрос подготовки кадров для интегрированного образования. Статус родителей такого ребенка становится иным: они начинают выступать в роли заказчиков образования своего ребенка, полноправных участников педагогического процесса [5].

Период «от равных прав к равным возможностям, от институционализации к интеграции» изменил законодательную базу для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дети получили право воспитываться и обучаться в «общем потоке» при необходимой поддержке.

Россия вступает в пятый период в 1990-х годах революционным путем, не завершив второго этапа развития системы специального образования. По мнению Н. Н. Малофеева, «содержанием современного, переходного по своей сути периода становится структурно-функциональная, содержательная, технологическая и кадровая модернизация системы специального образования» [4]. Одной из важных задач являлось создание стратегии перехода к совместному обучению. Так, около 20 лет приоритетным направлением исследовательской деятельности ИКП РАО (Москва) выступает разработка интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы и дошкольных образовательных учреждений. Например, дошкольное учреждение комбинированного вида представляет собой перспективную модель интегрированного обучения: в нем комплектуются группы общеобразовательные, комбинированные и компенсирующей направленности, что позволяет реализовать различные модели взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников [3].

В основе структуры моделей современных подходов к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья лежат многочисленные исследования проблем психолого-педагогической поддержки семьи

(В. В. Ткачева, Е. В. Устинова), обучения и воспитания дошкольников с детским церебральным параличом (М. В. Ипполитова, А. В. Кроткова, И. О. Левченко, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова, И. А. Хайрулина), реабилитации и адаптации детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Н. В. Куваева, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук,

А. М. Панов, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова, А. В. Тюрин, О. В. Узун, С. В. Фаткулаева), их социализации и интеграции в общество здоровых людей (Т. А. Доброльская, И. А. Коробейников, Н. Н. Малофеев, Е. Е. Чепурных, Н. Б. Шабалина, Л. М. Шипицына), личностно-профессиональной ориентации подростков (И. Ю. Левченко).

Современный период развития России характеризуется критическим отношением общества к положению людей с ограниченными возможностями здоровья, низкому уровню их социальной активности и требует для преодоления кризисного положения инвалидов в обществе разработать новые подходы к их социальной адаптации и интеграции.

В настоящее время система коррекционной помощи детям и подросткам с нарушениями опорно-двигательного аппарата представлена учреждениями трех ведомств: здравоохранения, социальной защиты и образования. В широкой сети образовательных учреждений: центрах ранней помощи, ДОУ компенсирующего и комбинированного видов, специальных (коррекционных) общеобразовательных школах, интегрированных классах общеобразовательных школ — дети обозначенной категории получают психолого-педагогическую помощь [2].

Желание педагогов дать качественное образование и помочь реализовать потенциальные возможности детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья побуждают их использовать новые формы обучения на основе современных технологий, одной из которых является образование в сети Интернет, именуемое дистанционным. Российский опыт развития дистанционного обучения детей и подростков с двигательными нарушениями, не посещающих образовательные учреждения, свидетельствует о том, что использование информационных и телекоммуникационных технологий является одним из эффективных средств организации их образования.

Дошкольное учреждение комбинированного вида представляет собой перспективную модель интегрированного обучения: в нем комплектуются группы общеобразовательные, комбинированные и компенсирующей направленности, что позволяет реализовать различные модели взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников [3].

В заключение отметим, что невозможно понять и объяснить историю обучения детей с физическими недостатками и обоснованно прогнозировать развитие отечественной системы специального образова-

ния, если рассматривать исторические факты вне контекста развития цивилизации, в котором и кроются социокультурные детерминанты происходящих перемен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — СПб. : Дидактика плюс, 2001.
2. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения и воспитания детей с церебральными параличами / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика, теория и практика. — 2007. — № 3.
3. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1.
4. Малофеев, Н. Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2004. — № 6.
5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2009.
6. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студ. пед. вузов: в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1.

В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новыми изданиями:

Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании: Учебное пособие. М.: КноРУС, 2010. 480 с.

Рассматриваются цели, задачи, функции, принципы и методы педагогического менеджмента. Раскрываются психологические основы кадровой политики и делового общения, а также способы предупреждения, разрешения конфликтов и управления ими.

Пособие рекомендовано учебно-методическим центром «Классический учебник» в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, а также аспирантов, преподавателей вузов и слушателей системы послевузовского образования, учителей средних общеобразовательных учреждений, а также для специалистов в области образовательного менеджмента.

Бухарова Г. Д. Маркетинг в образовании: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010. 208 с.

В учебном пособии освещены основные вопросы теории и практики маркетинга в образовании — объекты, управление маркетинговой деятельностью, качество образовательных услуг и их цена, продвижение на рынке и внутренний маркетинг. Изложение каждой темы сопровождается тестовыми заданиями для проверки усвоения материала.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» (по отраслям).

BRILLIANT. РУССКАЯ ВЕРСИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современные родители обязательным атрибутом качественного образования, которое они хотели бы дать своим детям, называют владение иностранным языком. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта иностранный язык включен в число дисциплин, изучаемых в начальной школе. Предмет «Иностранный язык», являясь частью образовательной области «Филология» (наряду с дисциплинами «Родной язык», «Русский язык» и «Литературное чтение»), задает общие цели языкового образования в школе. Важнейшими среди них являются формирование коммуникативной культуры и общее речевое развитие младших школьников. Коммуникативная культура предполагает готовность использовать этот предмет как способ приобщения к иной национальной культуре. В соответствии с базисным учебным планом иностранный язык изучается со 2-го класса, что подтверждает интерес общества и значимость данной дисциплины для разностороннего развития личности.

Важнейшими целями языкового образования в школе являются формирование коммуникативной культуры и общее речевое развитие младших школьников.

составленную Ю. А. Комаровой, И. В. Ларионовой, Ж. Перретт. Авторы — педагоги с большим опытом преподавательской и методической работы. Ю. А. Комарова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); И. В. Ларионова — заведующая кабинетом иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного образования; Ж. Перретт — преподаватель английского языка как ино-

стронного, автор учебных пособий по английскому языку для детей младшего школьного возраста.

Основными концептуальными принципами данного учебно-методического комплекта являются:

- ✓ приоритетность коммуникативной цели обучения иностранному языку;
- ✓ сбалансированный подход к формированию у младших школьников артикуляционных, слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков;
- ✓ деятельностный характер обучения английскому языку;
- ✓ знакомство с социокультурными реалиями и бытом разных стран;
- ✓ формирование и развитие у учащихся навыков и умений самостоятельного чтения текстов различных жанров;
- ✓ дифференцированный подход к овладению языковым и речевым материалом.

Реализация этих принципов позволит учителю осуществить гуманизацию и гуманитаризацию образования, оказать бесспорное положительное влияние на развитие психических функций (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения), стимулировать общие речевые способности ребенка.

Комплект содержит учебник с аудиодиском (как обязательным приложением) и рабочую тетрадь для учащихся, книги для учителя с методическими рекомендациями по организации и проведению занятий, программы курса, рабочую программу, IWB-мультимедийный диск для работы с интерактивной доской, книги для родителей, комплект демонстрационных карточек.

Учебник для каждого года обучения состоит из вводно-фонетического (в 3—4-х классах — фонетического), основного курсов, словаря и приложения «Читаем с удовольствием!» (в 4-м классе — «Read for Fun!»).

Рабочая тетрадь включает в себя задания по чтению и письму, направленные

на дополнительную отработку материалов учебника. Рабочая тетрадь и учебник имеют единую навигационную систему. Задания в рабочей тетради разнообразны по форме выполнения: заполнение пропусков в высказываниях, поиск соответствий, преобразование высказываний, решение кроссвордов, написание небольших творческих работ. Эта деятельность способствует формированию навыков письменной речи учащихся.

Аудиодиск представлен записями упражнений вводно-фонетического курса и фонетических зарядок, материалами упражнений для аудирования, песнями и аудиоверсией сюжетной истории.

WB-мультимедийный диск содержит задания, направленные на отработку лексико-грамматических и фонетических навыков учащихся; записи песен с караоке и тексты.

В книге для учителя, кроме традиционных подробных методических рекомендаций по организации и проведению уроков, дана подборка тестов для проверки сформированности умений.

В основу учебника «Английский язык. BRILLIANT» был положен коммуникативный метод, дополненный приемами традиционного грамматико-переводного метода. Основная цель коммуникативного метода — научить человека общаться, сделать его общение комфортным. В соответствии с этим приоритетной целью учебно-методического комплекта является коммуникативная. Именно поэтому в учебниках реализуется системный подход к формированию у младших школьников фонетических навыков. Задача фонетического курса состоит в формировании артикуляционных, слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков и решается одновременно с приобретением знаний о позиционных фонетических явлениях.

Даже если запас иностранных слов ребенка невелик, на уроках активно используются диалоговые формы обучения. Разыгрывание реплик с различным эмо-

циональным настроем поддерживает интерес к изучению иностранного языка.

Лексико-грамматическую основу фонетического курса составляют грамматические структуры и лексические единицы, необходимые для дальнейшего освоения курса. При обучении аудированию активно используется аудиодиск, позволяющий слышать правильную речь не только на уроке, но и при выполнении домашнего задания.

Современный коммуникативный метод как гармоничное сочетание многих способов и методик обучения иностранным языкам учитывает психофизиологические особенности младшего школьника. По наблюдениям, дети 8—11 лет начинают проявлять интерес к представителям других культур, желая расширить свои знания об окружающем мире. В этот же период начинается освоение системы родного языка. Понятия, используемые в родном языке, быстрее усваиваются в речевой практике как иностранного, так и родного языков. В этом возрасте детям еще не свойственны штампы речевого поведения, им легко «кодировать» новые мысли на неродном языке, они прочно запоминают небольшой по объему языковой материал, хорошо его воспроизводят.

Кроме когнитивной сферы в младшем школьном возрасте не менее важное значение имеет аффективная, или эмоциональная, сторона обучения. Между эмоциональным настроем и школьной успеваемостью существует динамическая связь, поэтому аффективная сторона обучения должна находиться под пристальным вниманием педагога.

За первый школьный год дети приобретают начальный опыт управления своим поведением, но оно еще не обладает достаточной устойчивостью. Поэтому для развития волевых качеств личности при обучении иностранному языку важно по-

Современный коммуникативный метод как гармоничное сочетание многих способов и методик обучения иностранным языкам учитывает психофизиологические особенности младшего школьника.

ставить детей в условия, требующие со- средоточения. Для управления вниманием школьников в учебниках предлагается содержательно интересный материал. Тематика текстов соответствует возрастным особенностям учащихся. Дети имеют возможность расширить свои представления о мире природы, профессиях, спорте. Особое место отводится страноведческой информации о России, а также достопримечательностях большинства европейских стран. Жанровая направленность текстов различна: небольшие стихотворения, рассказы, сказки, басни, пьесы, которые можно использовать для постановок в школьном театре, дополнив репертуар произведениями на иностранном языке. Возможно выполнение небольших проектных работ с использованием интегративных связей курсов «Английский язык» и «Литературное чтение». Все тексты сопровождаются красочными иллюстрациями. В содержании текстов нашли отражение межпредметные связи, способствующие всестороннему развитию младшего школьника.

Для развития сознательного управления памятью особое внимание на страницах учебников уделяется материалу, который требуется запомнить: написанию букв, правилам чтения и исключениям из них. Этому помогает прием осмысленного

запоминания — смысловая группировка материала (например, группы слов по правилам чтения).

Важным в младшем школьном возрасте является фактор успеха, воодушевляющего ребенка, поддерживающего интерес к изучению предмета. Одна из задач современного учителя — не только стимулировать успех, но и научить ребенка отслеживать и записывать свои достижения. Рубрика рабочей тетради «Мой языковой портфель» позволяет фиксировать результаты овла-

дения навыками всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

Задача проектных работ заключается в том, чтобы дать возможность учащимся на основе их личного опыта использовать на практике полученные знания, расширить кругозор по изучаемой теме. Так, уже во 2-м классе они выполняют проект «All about my house». Каждый ребенок может описать как свой реально существующий дом, так и дом своей мечты, нарисовать его или сделать аппликацию. Эти мини-проекты могут быть объединены в общеклассный проект, который послужит основой для проектной работы 3-го класса «All about my city». Можно выстроить и более дальнюю перспективу с использованием межпредметных связей — для проектов 4-го класса по предмету «Изобразительное искусство». В книге для учителя предложены пошаговые рекомендации по работе над проектными заданиями.

При выполнении проектов возможно применять игровые элементы, что позволяет оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения на английском языке. Усиление коммуникативной направленности осуществляется за счет введения сказочных персонажей.

Эффективность игровых ситуаций на начальном этапе обучения иностранному языку определяется возрастными и психологическими особенностями учащихся, спецификой игровой деятельности как важным стимулом общения. Весьма непросто найти такой игровой материал, который носил бы истинно речевой характер, а игровые действия соответствовали бы психолингвистическим особенностям различных видов речевой деятельности и учитывали возрастные особенности младших школьников. С этой целью в книгу для учителя включены игры с учетом лексико-грамматического содержания учебника, выполняющие мотивационно-побудитель-

Эффективность игровых ситуаций на начальном этапе обучения иностранному языку определяется возрастными и психологическими особенностями учащихся, спецификой игровой деятельности как важным стимулом общения.

ка, поддерживающего интерес к изучению предмета. Одна из задач современного учителя — не только стимулировать успех, но и научить ребенка отслеживать и записывать свои достижения. Рубрика рабочей тетради «Мой языковой портфель» позволяет фиксировать результаты овла-

ную, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную функции. При этом педагогу нужно помнить, что игра на уроке не самоцель, а средство активизации работы над произношением, чтением, письмом и устной речью.

Все рассмотренные приемы и задания носят системный характер. Именно такой подход позволяет достичь желаемых результатов.

Апробация предыдущего издания учебника показала, что умелое сочетание игровой деятельности с серьезными заданиями по грамматике, преодоление ребенком посильных трудностей, сохранение за

ним свободного выбора позволят освоить материал в соответствии с требованиями образовательного стандарта начальной школы в области формирования языковых навыков и развития речевых умений, обеспечив при этом уровень коммуникативной компетенции, необходимый для продолжения образования в средней школе. Авторский коллектив — Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, К. Грейндже, К. Макбет — продолжили предметную линию по английскому языку учебно-методическим комплектом «Английский язык 5—9», что способствует реализации принципа преемственности в образовании.

На правах рекламы

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The joining of Russia to the Bologna process turned over to be formal (*L. S. Grebnev*, the doctor of economic science, professor, the head of the chair of economy of the Moscow State Juridical Academy after O. E. Kutaphin)

Bologna: Lessons from Britain and Germany (*R. Pritchard*, professor, School of Education, University of Ulster, Coleraine, United Kingdom)

The Bologna Process in the context of modernization of the Russian Education (*G. A. Bordovsky*, the full member of USSR Academy of Pedagogical Science, academician / constitutor of the Russian Academy of Education, doctor of physical / mathematical science, professor of RSPU after A. I. Herzen)

The realization of principles of Bologna Declaration in the Russian educational field (*G. P. Ryabov*, the President of Nizhniy Novgorod State Linguistics University, the member of the UNESCO committee club and the International Labour organization of teachers' work and status)

Innovative tendencies of professional / ecological education development according to the demands of Bologna process (*M. A. Kartavykh*, the candidate of pedagogical science, assistant professor, the dean of natural / geographical faculty of NSPU)

The organization of the system of social and professional estimation the quality of High Education (*J. B. Rubin*, professor, rector of MFIA, the chairman of Accreditation Council of ACQEDC; *S. V. Korshunov*, assistant professor, prorector for educational / methodological work of MSTU after N. E. Bauman, the head of the ACQEDC's department in the Central Federal district; *E. J. Soboleva*, the head of ACQEDC's international department; *D. V. Stroganov*, assistant professor, deputy prorector for educational / methodological work of MSTU after N. E. Bauman)

The professional competence in the system of higher education quality

evaluation in the University of linguistic type (*B. A. Zhigalev*, Ph. D., professor, rector of Nizhniy Novgorod State Linguistics University)

The State examination as the means of evaluation of the graduates' professional competence (*D. A. Loshkareva*, postgraduate student of pedagogy and management of educational systems chair of NNSU after N. I. Lobachevsky)

The scientific base of lectures' preparation in the university (*I. V. Grebenev*, the doctor of pedagogical science, professor of the chair of experimental physics and christalographics of NNSU after N. I. Lobachevsky; *O. V. Lebedeva*, the candidate of pedagogical science, assistant professor of the chair of experimental physics and christalographics of NNSU after N. I. Lobachevsky; *K. A. Markov*, the candidate of physical and mathematical sciences, assistant professor, the dean of the physical faculty of NNSU after N. I. Lobachevsky)

The diagnostics of the process and methods of forming the pedagogical competence of specialist in the sphere of Physical Education (*E. V. Bystrickaya*, the candidate of pedagogical science, assistant professor of the chair of sportive pedagogy and psychology of NSPU; *S. V. Dmitrijev*, the doctor of pedagogical science, professor of the chair of sportive games and gymnastics)

The competent approach to the estimation of the result's quality in the educational activity of the university students (*M. M. Shalashova*, the doctor of pedagogical science, professor of the chair of the general biology and chemistry of ASPU after A. P. Gaidar)

The integration of high professional education as a method of cultural development of future specialists of management (*N. E. Serebrovskaya*, the candidate of psychological science, assistant professor of the chair of the social psychology and pedagogy of NIMB)

The content of the academic mobility of students as the integrative capacity of the future competent specialist (*N. K. Dmitrieva*, senior lecturer of the chair of foreign languages for the technical faculties of PSU, the master ESL)

The opportunities of developing lessons of the foreign language in forming of communicative competence of the future managers (*L. V. Lazareva*, senior lecturer of the chair of foreign languages, postgraduate student of NSPU)

The emotional stability of lecturers in the universities as the subjects of innovative educational activity (*T. L. Shabanova*, the candidate of psychological science, assistant professor of the chair of the general psychology of NSPU)

The using of the educational situations in order to form the professional and personal development of students (*N. L. Rosina*, the candidate of psychological science, the head of the chair of the social and practical psychology of Kirov subsidiary of MHEI)

The theory and the practice of the development of students' reflection in the course of professional preparation at High school (*T. G. Haritonova*, assistant professor of the chair of the psychology, the candidate of psychological science, assistant professor of HAI NSABU)

The preparation of students / psychologists for designing of their future professional activity (*E. M. Kochneva*, the candidate of psychological science, assistant professor of the chair of psychology of professional development, VSEPU)

University and enterprise: the interaction points (*E. A. Korchagin*, the head of the laboratory of Institution of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Academy of Education, the doctor of pedagogical science, professor; *R. S. Saphin*, the dean of the faculty of engineering systems and ecology, KSABU, the doctor of pedagogical science, professor)

The preparation of schoolchildren for getting professional education in the field

of mathematical methods in economy and business information (*J. A. Kuznetsov*, the doctor of physical / mathematical science, professor, the head of the chair of mathematical modeling of economic system of NNSU after N. I. Lobachevsky)

The goal — setting of the professional education: the problematic field of the psychological research (*T. I. Chirkova*, the doctor of psychological science, professor of the chair of the social psychology of NSPU)

The constructive approach in researching a problem of deontological preparation of teachers / defectologists (*I. A. Philatova*, the candidate of pedagogical science, assistant professor, the director of the Institute of the special education of USPU)

The new conceptual approach to the studying of foreign language at High school (*E. S. Orlova*, the candidate of pedagogical science, assistant professor, the head of the chair of the English language for natural specialties of philological faculties of NNSU)

The using of cognitive strategies in terms of a problematic lecture (*S. K. Tivikova*, the candidate of pedagogical science, assistant professor, the head of the chair of the elementary education of State Educational Institution of Further Professional Education)

Theoretical and methodological basis of the linguistic description of phraseological units (*N. N. Sonina*, senior lecturer of the chair of foreign languages, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The system of forming the readiness of students for the physical culture (*E. V. Tarabarina*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The information and methodical support as the way of running the teachers' innovative activity in the municipal system of education (*L. A. Sachkova*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The sequence of development of manual steps of children during the preschool education (*L. V. Kobzar*, senior lecturer of the chair of the special psychology and pedagogy, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The meaning of the unity of content and form of the text in the pedagogical conception of the lessons (on the base of the novel «What to do?») (*O. J. Tilina*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The creation of dictionary / thesaurus to the artistic texts at the lessons of Literature (*N. J. Andreeva*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The development of pupils' knowledge about evolution of M. Gorky creation (on the base of an essay «Solovsky») (*E. A. Usenko*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

The substantial content of a special course: «The regulation of a teacher's self – education» in terms of the improvement of a professional skill (*A. V. Formichev*, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)

Encouragements and punishments in military schools of Russia in the 18—19th centuries (*I. A. Uvarov*, the candidate of pedagogical science, the deputy director for educational and scientific work of Smolensk subsidiary of the Moscow University of Russian Ministry of Internal Affairs)

The historical and cultural context in the system of the correctional help to disabled people (*N. J. Belousova*, senior lecturer of the chair of the special psychology and pedagogy of State Educational Institution of Further Professional Education, postgraduate student; *E. S. Turina*, speech therapist of kindergarten № 452, postgraduate student of State Educational Institution of Further Professional Education)



Для заметок

Оригинал-макет подписан в печать 15.11.2011. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 23,52.
Тираж 400 экз. Заказ 1894.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.
Распространяется по подписке.