



Научно-методический

журнал

№ 4

(53)

(октябрь — декабрь)

2008

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н. П. Огарева»

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель
главного редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

Г. А. Балыхин
П. Ф. Анисимов
В. Л. Матросов
Л. П. Кураков
В. И. Курилов
В. П. Савиных
В. В. Конаков
В. В. Кадакин
Н. Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- М. М. Шалашова.** Комплексная оценка компетентности будущего учителя 3
- С. П. Сорокоумов.** Формирование профессиональных компетенций студентов при использовании интегративно-модульного обучения 9
- Н. В. Акамова.** Использование новых информационных технологий в обучении математике студентов средних специальных учебных заведений 14

Социология образования

- А. А. Сычев, К. В. Фофанова, Л. В. Стародубцева.** Социальный статус учителя: соотношение сил между агентами и институтами 18
- О. М. Сметанина.** Изучение иностранного языка в эпоху глобализации 23

Психология образования

- А. А. Остапенко.** Природосообразная модель соответствия фаз интелектуального образования этапам онтогенеза ребенка 29
- Ю. В. Варданян, Н. Н. Рузанкина.** Развитие профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения в процессе изучения психологии 38
- Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова.** Образ ребенка у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста 44
- Н. Н. Чернова, П. Г. Марков, И. Н. Елисеева.** Психолого-педагогическое обоснование освоения учащимися санитарно-гигиенической культуры 47

Интеграция образования и воспитания

- Т. В. Сафонова, О. В. Волкова.** Реализация задач патриотического воспитания дошкольников в условиях внедрения национально-регионального компонента 53
- И. А. Лазуткина.** Интеграция форм гражданского образования младших школьников в учебно-воспитательном процессе 56

Математическое образование

- М. В. Кузнецова.** Компоненты методологических знаний в методике обучения математике 61
- А. О. Сыромясов.** Межпредметные связи в преподавании математики студентам нематематических специальностей 64
- Т. С. Жукова.** Обучение школьников эвристикам на уроках математики (пропедевтический этап) 67
- В. Н. Блинков.** Аксиоматический метод и обучение геометрии учащихся средних общеобразовательных учреждений 69

Филологическое образование

- Л. Б. Можейкина.** Компетентностная интеграция в процессе обучения русскому языку 74
- Н. Г. Кизрина.** Эвристические приемы в обучении иноязычной письменной речи 77

**Интеграция региональных систем образования**

Н. М. Арсентьев. Академическая и университетская гуманитарная наука в формировании общероссийской идентичности: региональная практика гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания	82
Т. Е. Титовец. Междисциплинарная интеграция содержания профессионального образования как научная проблема	86
Ю. Б. Мельников, К. С. Поторочина. Теория моделирования как методологическая основа интеграции элементов образовательных систем и их характеристик	88
Е. А. Горбашко. Стратегическое развитие международных образовательных программ в консорциумах европейских университетов	91
И. С. Ломакина. Политика координации как средство интеграции в системе образования Европейского Союза	94
Г. К. Абдрахман. Модернизация казахстанского образования в контексте Болонского процесса	97
В. К. Федоров, И. К. Епанешникова, Г. П. Бендерский. Интеграция высшей школы и промышленности в подготовке специалистов в области управления инновациями	100
К. Н. Нищев. Целевая подготовка специалистов в системе взаимодействия образовательных и производственных структур	104
Н. С. Морова. Становление системы высшего специального образования в Республике Марий Эл: от новой специальности к научной школе	107
Н. П. Касаткина. Формирование и реализация этнокультурной образовательной политики в Республике Мордовия	109
В. И. Андреев, А. Р. Дроздикова-Зарипова. Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности	111
В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова. Технологии компьютерного тестирования как элемент системы поддержки принятия решений в образовательной деятельности	114
С. Е. Балютина. Тестовый контроль общеевропейских компетенций: типология единиц социокультурной компетенции пользователя иностранного языка	117
Т. А. Макарова, А. Н. Мамаева. Бенчмаркинг как метод интеграции систем образования различных стран и регионов	120
В.П. Букин. Интеграция системы образования и работодателей — важнейшее условие профессиональной социализации молодежи: региональный аспект	123
Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2008 г.	128

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Потеева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Аннотации, перевод *С. И. Янина*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 24.12.08. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,29. Тираж 500 экз. Заказ № 6331.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*М. М. Шалашова, декан факультета дополнительного образования
Арзамасского государственного педагогического института, доцент*

Разработка идей компетентностно ориентированного обучения находится в центре внимания педагогов-практиков. Основу профессиональной компетентности учителя химии составляют химико-методические компетенции. Компетентность не поддается прямому измерению, поэтому стоит вопрос разработки средств ее оценивания. Автором предлагается использовать с этой целью комплекс индикаторов измерения, которые суммируются с помощью структурной матрицы оценки.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, химико-методическая компетентность, комплексная оценка компетентности, средства измерения, структурная матрица.

В рамках реализации основных принципов Болонского процесса особое значение приобретает разработка идей компетентностного подхода. Условиям современной экономики более соответствует компетентностно ориентированное обучение, так как оно предполагает формирование не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и ключевых компетенций, востребованных рынком труда.

В педагогической литературе широко используются такие понятия, как «компетенция», «компетентность», однако их отличительные признаки не обозначены четко, что приводит иногда к рассмотрению их как равнозначных. Следует учитывать, что данные понятия являются взаимодополняющими и развиваются самостоятельно.

Компетенция (от лат. *competentia* — принадлежность по праву) — это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Данное понятие включает в себя знание как понимание (теоретические знания), знание как действие (практические умения и навыки), знание как бытие (жизненные ценности и установки). Компетенциями принято называть «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4, с. 40], или, иными словами, способности человека реализовать на практике свою компетентность.

В процессе обучения у студента педагогического вуза формируются и развиваются профессиональные компетенции, определяющие его готовность к педагогической деятельности.

Наиболее общая классификация профессиональных компетенций предполагает их деление на три больших класса [6, с. 10]:

1) *предметные* (специальные), являющиеся основой для реализации профессиональных функций;

2) *надпрофессиональные* (или базовые), необходимые для эффективной работы в организации;

3) *ключевые*, определяющие успешную социализацию каждого выпускника.

Очевидно, что между этими классами нет противоречий и их следует рассматривать как взаимодополняемые, позволяющие детализировать учебные задачи.

Под компетентностью мы понимаем интегральное качество личности, отражающее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей.

Сущностные характеристики компетентности заключаются в том, что она [5, с. 13]:

— в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета;



— предполагает постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач;

— включает в себя содержательный и процессуальный компоненты.

Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как содержит еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она необходима личности для реализации своих компетенций в процессе деятельности, т. е. для достижения успеха в различных областях профессиональной сферы. Это означает, что компетентный человек способен не только теоретически осознать проблему, но и практически ее решить.

Компетентность имеет практико-ориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности. Поэтому деятельностный подход лежит в основе как формирования, так и оценивания компетентности студента.

Процесс формирования, развития и измерения компетентности основывается на принципах системности, непрерывности и преемственности в обучении, что предполагает рассмотрение этого вопроса на всех этапах образовательного процесса. В школе формируется базовая основа ключевых и предметных компетенций, которые развиваются по мере последующего обучения и деятельности учащихся, а также в процессе их межличностного общения. Однако компетентным специалистом можно стать только после приобретения профессиональных компетенций. Формирование компетентной личности происходит в системе среднего и высшего профессионального образования. Применение компетенций и развитие компетентности выпускника педагогического вуза осуществляются в процессе дальнейшей деятельности.

В настоящее время в европейских странах при рассмотрении вопросов качества подготовки особое внимание уделяется не собственно процессу обучения,

а оценке его результатов, выражаемых в компетенциях обучающегося [7, с. 9]. Сущность этой концепции заключается в демонстрации компетентности для ее оценки.

По мнению некоторых специалистов [9], главное отличие компетентностного подхода от традиционного кроется в системе оценивания учебных результатов. Это отличие касается объекта, субъекта и критерия оценивания.

1. *Объект оценивания.* Знания и умения выступают не сами по себе, а как показатели компетенций студента. Поэтому при оценивании компетентности целесообразно продумывать как инвариант (включает минимальный уровень знаний и умений, опыта, необходимого для сформированности данного вида компетенций), так и вариативную часть, позволяющую оценить интеллектуальные способности, потенциальные возможности студента, его готовность к выполнению поставленной задачи в условиях недостаточной базы знаний и умений. Таким образом, компетенции будут оцениваться по результату: «сумел» или «не сумел» обучающийся решить поставленную перед ним проблему.

2. *Субъект оценивания.* В традиционном обучении ведущая роль принадлежит преподавателю. В случае измерения компетенций субъектами выступают педагогический и студенческий коллективы, сам обучающийся. Причем способность к самооценке — это необходимое условие и признак компетентности в данной области.

3. *Критерий оценивания.* Вопрос разработки критериев оценки и измерения уровня сформированности компетенций является наиболее сложным, но требующим практического решения. Критерии представляют собой объективные показатели выраженности оцениваемого параметра, в частности компетенций, которые выявляются путем наблюдения за ходом выполнения задания или путем анализа представляемого результата [9, с. 42].

Педагогу важно определить уровень компетенций студента на завершающем этапе его обучения. Особую трудность вызывает то обстоятельство, что для установления уровня компетентности выпускника вуза необходимо иметь сведения об успешности его деятельности в профессиональной сфере, с которой он почти не сталкивался. Государственные аттестационные комиссии вынуждены выносить решение о компетентности выпускника по результатам защиты выпускной квалификационной работы и комплексного экзамена, хотя все понимают недостаточность этой процедуры. Реально оценить его состоятельность как профессионала может только работодатель! Отсюда компетентностный подход к формированию образа выпускника — это шаг в сторону внешних субъектов оценки, поиск новых путей измерения данного качества. Причем обязательному оцениванию подлежат те компетенции, которые определяют профессиональную пригодность работника. В свою очередь, индивидуальные качества человека также оказывают влияние на процесс выполнения профессиональных задач, и именно они составляют основу творческого стиля работы. Названные качества работника вариативны, определяются особенностями развития личности как индивидуума, так и специалиста и не требуют контроля.

Средства измерения компетенций у студентов должны выявлять не только содержательный, но и деятельностный компонент подготовленности выпускника, что предполагает их демонстрацию или применение в конкретной ситуации.

Данный путь предусматривает включение в практику оценивания в вузе следующих мероприятий:

- составление портфолио студентов;
- применение в учебном процессе практико-ориентированных и ситуационных заданий, направленных на выявление ключевых и предметных компетенций выпускников;
- обязательную публичную защиту курсовых работ;

— введение в практику промежуточного контроля комплексных экзаменов;

— включение в итоговый государственный экзамен интегрированных задач профессиональной направленности;

— увеличение количества практикумов, позволяющих демонстрировать свои компетенции;

— разработку тестов минимальной компетентности;

— использование кейс-измерителей.

Основу формирования компетенций составляет опыт студентов, который может проявляться опосредованно, через выражение собственного мнения в ходе дискуссии или обсуждения вводимых новых понятий. Из этого следует, что в число форм и методов компетентностного подхода входят не только деятельностные (ролевые игры, исследовательская работа обучающихся, практикумы, педагогическая практика, метод проектов и др.), но и вербальные (обращение к опыту студента, открытое обсуждение проблемных ситуаций, дискуссий и т. д.).

Если формирование ключевых компетенций рассматривать как результат образования, то надо признать, что они должны «пронизывать» содержание всех учебных дисциплин и выступать одним из факторов реализации преемственности в обучении [2].

Содержание подготовки будущего учителя химии рассматривается нами как уровень достижений, выражающийся в совокупности компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза. В процессе обучения в педагогическом вузе у студентов формируются и развиваются ключевые, надпрофессиональные и специальные (предметно-ориентированные) компетенции, которые составляют основу для формирования химико-методической компетентности учителя.

Химико-методическая компетентность включает в себя следующие компоненты:

- 1) представление о том, что мир состоит из веществ, применение которых ограничено свойствами;



2) понимание социально-практической значимости химических знаний в повседневной жизни и профессиональной деятельности;

3) умение пользоваться научной терминологией, химическим языком, способность анализировать явления окружающего мира с позиций химических теорий;

4) знание основ химических теорий, их применение при рассмотрении протекающих химических процессов;

5) знание техники безопасности при работе с химическими веществами, личный опыт обращения с химическими реактивами;

6) экспериментальные навыки работы с химическими соединениями и приборами;

7) умения применять информационные технологии на уроках химии и во внеурочной деятельности;

8) общие психолого-педагогические и методические умения, опыт работы с учащимися, готовность к самообразованию и освоению новых образовательных технологий;

9) знание физиологических, психологических и возрастных особенностей школьников, умение применять их в конкретных педагогических ситуациях, опыт работы с детьми;

10) умения организовывать исследовательскую деятельность учащихся, личный опыт участия в научно-исследовательской и проектной деятельности;

11) сформированность педагогического мышления;

12) гражданско-профессиональное мировоззрение, мотивацию к деятельности.

Для принятия решения об уровне химико-методической компетентности выпускника применения отдельных средств измерения недостаточно, так как рассматриваемая характеристика личности будущего учителя является интегрированной. Целесообразно разработать комплекс средств измерения, которые только в совокупности могут свидетельство-

вать об уровне данного вида компетентности. Чтобы облегчить суммирование различных показателей, можно применять структурную матрицу оценки [1]. При этом оценочные средства должны предусматривать возможность измерять уровень достижения результатов обучения в виде демонстрации компетенций. Средства измерения составляют на основе государственного образовательного стандарта по данному направлению подготовки с учетом специфики учебных планов и программ вуза.

Структурная матрица может быть представлена в виде таблицы, где в столбцах указываются базовые и вариативные дисциплины (включая практики, НИР и др.), способствующие формированию химико-методической компетентности студента. В каждом предмете выделяются основополагающие темы, реализующие поставленную задачу. В строках указываются средства измерения компетентности, применяемые для текущей и итоговой аттестации студента.

Нижеприведенная таблица содержит макет структурной матрицы комплексной оценки химико-методической компетентности выпускника педагогического вуза.

Химико-методическая компетентность формируется на основе предметных компетенций школьника в процессе изучения в вузе дисциплин общепрофессиональной подготовки, среди которых — общая и неорганическая химия, органическая и биологическая химия, физическая и коллоидная химия, химическая технология, методика обучения химии, вариативные предметы (основы биоорганической и бioneорганической химии, органический и неорганический синтез, курсы по выбору и т. д.). При организации учебного процесса важно уделять внимание практической направленности содержания, расширению внутри- и межпредметных связей.

Данный подход способствует развитию интегративных качеств личности, определяющих готовность к профессиональной деятельности.

**Макет структурной матрицы комплексной оценки
химико-методической компетентности выпускников**

№ п/п	Средства измерения	Дисциплины подготовки, основные темы			
		Дисциплина 1			
		Тема 1	Тема 2	Тема 3	...
1	Устный опрос				
2	Практико-ориентированные и ситуационные задания				
3	Задачи межпредметного содержания				
4	Кейс-измерители				
5	Тесты минимальной компетентности				
6	Результаты НИРС, обсуждение и защита проектов				
7	Публичная защита курсовых работ и ВКР				
8	Комплексный государственный экзамен, предполагающий использование знаний профессиональной направленности				

Примечание. 0 — студент демонстрирует некомпетентность по данному вопросу;

1 — студент формулирует проблему, определяет пути ее решения, однако допускает ошибки в решении, затрудняется в демонстрации своей компетентности в данном вопросе;

2 — студент знает варианты решения поставленной проблемы и демонстрирует способы ее решения

Структурные матрицы дают возможность распределить предметное поле дисциплин профессионального цикла в соответствии с содержанием химико-методической компетентности. При этом изолированность знаний и умений, часто порождаемая непреемственным изучением отдельных учебных дисциплин, структурируется в рамках матрицы комплексной оценки.

Становление подлинного профессионализма требует наличия таких качеств личности, как познавательная активность, способность к новаторству и самосовершенствованию, поэтому важно выявить наличие творческого потенциала у студентов высшей школы. Для этого составляются кейс-измерители, имитирующие профессиональную деятельность, при выполнении которых студент должен использовать понятия и методы разных учебных дисциплин, переносить процедуры деятельности из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность. Кейс-измерители включают в себя специальные

проблемные задачи. В них студенту предлагается осмыслить жизненную или педагогическую ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует профессиональные знания и умения, необходимые для ее решения. Данные задания носят творческий характер, побуждают студента искать пути оптимизации различных подходов, предлагать свои способы, аргументировать свой выбор метода. Кейсом называется совокупность ситуационных моделей, имитирующих профессиональную ситуацию [3, с. 20]. Работа над ним может осуществляться как в самостоятельном режиме, так и в сотрудничестве с другими студентами с привлечением научной литературы для обоснования своего выбора оптимального решения. Несомненным достоинством кейс-измерителей является их мотивирующая роль, побуждающая студента к формированию своих жизненных и профессиональных позиций, развитию ключевых компетенций.



При разработке кейс-измерителей важно не только подобрать ситуационные задания педагогической направленности, но и обеспечить надежность и сопоставимость результатов измерения. Целесообразно составлять ситуационные задания, которые включают в себя наряду с подробным описанием ситуаций (как предметно-ориентированных, так и педагогических) перечень заданий. Их выполнение предполагает также демонстрацию результатов решения задачи, которая может выражаться в виде защиты проекта, публичного рассмотрения педагогической ситуации, подтверждения варианта решения с помощью эксперимента и др. Оценка выполнения данных заданий носит количественный характер, с этой целью нужно определить критерии измерения.

Как правило, в заданиях проверяется не одно качество знаний, а их комплекс, так как только совокупность знаний может свидетельствовать о сформированности химического мышления. Чтобы оценить глубину и объем знаний студента, ему даются задания повышенной сложности.

Наиболее эффективным средством оценивания методической составляющей компетентности является процесс решения и демонстрации способов решения педагогических задач. По мнению специалистов, педагогическую деятельность можно рассматривать как «...решение следующих одна за другой профессиональных задач, встающих перед учителем» [10, с. 19]. Г. В. Суходольский справедливо отмечает, что «...изучать конкретную деятельность нельзя без выделения тех проблемных ситуаций, которые непосредственно побуждают специалиста к активности... Такие ситуации суть профессиональные задачи» [11, с. 87].

В зависимости от поставленных задач можно выделить разные виды педагогических ситуаций:

1) задания на проверку коммуникативных и методических компетенций. Например, выяснилось, что ученик недо-

бросовестно выполнил домашнее задание. После школы он остается один. Мать работает, отец в длительной командировке. Выберите систему коммуникативного воздействия. (Задание по действию в предлагаемых обстоятельствах предполагает, с одной стороны, выбор необходимой методики педагогического воздействия, а с другой — наличие умений использовать тот или иной метод, найти систему коммуникационных средств для его реализации.)

2) задания на действия в ситуациях, приближенных к действительности [8]. Например, обоснуйте необходимость использования наглядных пособий на уроке по определенной теме (дается дидактическая цель урока).

Осознание педагогической задачи происходит в результате рассмотрения конкретных условий. При этом важную роль играют мотивация, мышление, умения и наличие опыта, соотнесенного с реальной ситуацией. У выпускника педагогического вуза пока еще недостаточно опыта, что иногда осложняет выбор верного решения. Поэтому важным этапом в формировании химико-методической компетентности является педагогическая практика студентов. Ее результаты составляют один из основных показателей готовности выпускников педагогической деятельности, что следует учитывать при принятии окончательного решения об уровне компетентности будущих учителей.

Таким образом, мы видим, что на современном этапе проблема разработки средств измерения компетентности выпускников вуза актуальна и сложна. Решение данного вопроса поможет подготовить учителя XXI в., способного удовлетворить социальный заказ общества и повысить качество образовательного процесса как в школе, так и в вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богословский, В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный под-



ход / В. Богословский, Е. Караваева, А. Шехонин // Высш. образование в России. — 2007. — № 10. — С. 3—9.

2. Дашевская, Л. В. Компетентный подход к современному обучению / Л. В. Дашевская // Приоритеты развития гуманитарного образования в XXI веке. — Тюмень, 2006.

3. Звонников, В. И. Разработка и сертификация аттестационных тестов : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — М. : ГУУ, 2007. — 91 с.

4. Зеер, Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высш. образование в России. — 2007. — № 11. — С. 39—46.

5. Зимняя, И. А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIV Всерос. совещ. — М., 2004. — Кн. 2. — С. 13.

6. Компетентности и компетентный подход в современном образовании / Д. Иванов. — М. : Чистые пруды, 2007. — 32 с. (Б-ка «Первое сен-

тябрь» : сер. «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12)).

7. Оценка качества профессионального образования : докл. 5, май 2001 / под ред. В. И. Байденко, Дж. ванн Зантворта — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 186 с.

8. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие. В 2 кн. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. — М. : Владос-Пресс, 2001. — 480 с.

9. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007. — 132 с.

10. Спириин, Л. Ф. Педагогические задачи и их решения : метод. рек. / Л. Ф. Спириин, М. Л. Фрумкин, Г. Л. Павличкова ; под ред. В. А. Слостенина. — Кострома : КГПИ, 1991. — 56 с.

11. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. — 168 с.

Поступила 30.04.08.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРАТИВНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*С. П. Сорокоумов, доцент кафедры почвоведения и прикладной
биологии Орловского государственного университета*

Формирование у студентов профессиональной компетенции предполагает объединение сквозной целью всех предметов блока ОПД и СД. Автором статьи предлагается осуществлять отбор содержания обучения за счет фреймов (единиц знания), объединенных в таксоны (информационные пакеты), внутри которых четко обозначены горизонтальные векторы интеграции. Подобная структуризация, характерная для интегративно-модульного обучения, приведет учебно-научный материал в систему, которая позволит будущему специалисту ориентироваться в информационном пространстве изучаемого предмета.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, интегративно-модульное обучение, фрейм, таксон, модуль, горизонтальные векторы интеграции, вертикальные векторы интеграции.

Одним из путей интенсификации вузовского образовательного процесса, на наш взгляд, является интегративно-модульное обучение, которое должно быть направлено на становление профессиональной компетенции будущего специалиста за счет взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса: целевого, мотивационного, содержательного, процессуально-деятельностного и контрольно-оценочного. По сравнению с традиционной предметной подготовкой здесь возрастает роль преподавателя,

так как он отбирает содержание предмета, выделяет в нем главное, сущностное для данной категории обучающихся, компонует его, устанавливает горизонтальные и вертикальные интегративные связи, организует и направляет творческую деятельность студентов, выступает в роли консультанта, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к квалификации преподавателя, его профессиональной компетентности.

Объем получаемой студентом информации должен непосредственно зави-

© Сорокоумов С. П., 2008



сеть не столько от количества выделенных часов, сколько от расширения поиска и связывания информации по горизонтали и вертикали в строгом соответствии со спецификой получаемой студентом квалификации. Главным звеном данной системы являются модули обучения, которые наряду с этапами и уровнями формирования профессиональной компетенции определяют и содержание предметов, так как отражают цель обучения. Центральным «нервом» предлагаемой системы подготовки специалиста служат интегративные связи, устанавливаемые между компонентами; они предполагают учет преподавателем всех «пересечений», которые могут наблюдаться при построении учебного процесса.

Формирование у студентов-биологов профессиональной компетенции представляется возможным лишь в том случае, если предметы, относящиеся к различным блокам государственного образовательного стандарта, объединяются одной сквозной целью, свидетельствующей об интенсификации обучения. Отбор содержания обучения студентов должен осуществляться посредством создания *фреймов* (единиц знания), отличающихся определенным способом организации учебного материала (фрейм как концепт) за счет «сгущения» информации и организации учебного времени (фрейм как сценарий) за счет периодически временной последовательности, что позволит увеличить объем получаемой информации без увеличения учебного времени.

Фрейм как концепт разрабатывается в виде схемы, таблицы, алгоритма, тезисного плана и т. д., т. е. в наиболее удобной для восприятия студентами форме. Он должен заключать в себе структуру ключевой идеи учебного материала, которую можно наложить на все последующие темы, разделы и т. п. В результате образуется иерархическая структура, чья особенность состоит в том, что информация верхнего уровня неразрывно связана с информацией нижних уровней.

Собственно «сгущение» информации происходит благодаря выделению ключевых моментов изучаемого материала, которые легко систематизируются.

Объединение фреймов в *таксоны* (информационные пакеты), внутри которых четко обозначены горизонтальные векторы интеграции, приводящие учебно-научный материал в систему, позволяющую будущему специалисту ориентироваться в информационном пространстве изучаемого предмета, свидетельствует о четкой структуризации, характерной для интегративно-модульного обучения. Например, любой из таксонов, сформированных по дисциплине «Общее земледелие», содержит учебную и самую «свежую» научную информацию по конкретному информационному материалу. В каждом «пакете» сгруппированы фреймы — компактно представленные исчерпывающие сведения о разделе (теме) земледелия, об истории и признаках систем земледелия, их классификации, научных основах разделов, связи системы земледелия с развитием человеческой цивилизации и т. д. Комплекс всех выделенных преподавателем таксонов составляет сбалансированную совокупность взаимосвязанного учебного и научного материала и выступает тем информационным полем, которое необходимо для осуществления успешной деятельности студентов-почвоведов или учителей агротехнологии. Важнейшее условие для получения продуктивных результатов заключается в умении грамотно работать в обширном информационном пространстве, для чего студентам нужно познакомиться с различными технологиями использования полученной информации.

В предметно-ориентированной традиционной технологии обучения студенты во время лекции тоже слушают лектора и конспектируют учебный материал. Однако при таком подходе отдельная тема (раздел) затрагивает лишь определенные аспекты изучаемого материала, требующиеся для раскрытия сущности

конкретного предмета, задействуется только внутренняя интеграция, поскольку и большинству вузовских учебников, и традиционному обучению присуща предметная структура представления учебного материала. В структурах, ориентированных на предмет, шаг за шагом дается полное описание конкретного предмета в совокупности всех его свойств и проявлений, но этого недостаточно для формирования умений использовать полученные знания для переноса их в различные производственные ситуации. Предлагаемая методика, не разрушая предметной целостности дисциплины, ориентирует студентов на будущую профессию посредством концентрации информации при одновременном исключении из содержания учебного курса материала, не востребованного спецификой производственной деятельности. Такая концентрация учебно-научной информации, сопровождающаяся усилением технологического значения полученных знаний, свидетельствует о возникновении таксонов. Таксон, объединяющий в себе несколько фреймов с помощью горизонтальных связей между учебной и научной информацией за счет сравнения соответствующих аспектов (свойств, характеристик) изучаемых предметов или процессов, соединяется с другим таксоном благодаря установлению вертикальных интегративных связей между полученной в комплексе информацией и технологией ее применения.

Таксоны объединяются в *модули обучения*, которые позволяют выстраивать содержание обучения студента в зависимости от избранных им специальности, квалификации и специализации, поэтому важно комбинировать различные виды модулей, где учитываются специфика приобретаемых специальности, квалификации, специализации; особенности дисциплин сельскохозяйственного цикла; соподчинение фреймов, таксонов и модулей. Все это поможет обозначить вертикальные векторы интеграции, которые в отличие от вертикальных связей,

устанавливаемых между таксонами, способствуют выбору (построению) траектории обучения студентов в зависимости от специальности, квалификации, специализации. Именно модули помогают будущему специалисту осознать все составляющие его будущей профессиональной деятельности и увидеть место изучаемой дисциплины в информационном пространстве избранных специальности, квалификации, специализации.

Концепция модульного обучения в настоящее время не регламентирована, а потому в качестве модулей выступает широкий диапазон понятий — от лекций или семинаров до сложных модульных систем с междисциплинарными элементами. Составление модулей — на сегодняшний день достаточно сложная проблема, связанная с использованием скоординированного подхода к установлению их размера и формата, поэтому необходимо сформулировать собственное определение модуля, регламентирующее содержание изучаемого предмета. Именно модульность предлагаемой методики обучения требует, чтобы содержание дисциплин было не просто интегрированным, а разбивалось на модули, каждый из которых был бы структурной заменяемой частью системы формирования профессиональной компетенции будущего специалиста, представляющей собой сочетание логически завершеного теоретического материала и практических умений и навыков пользования данным материалом в профессиональной деятельности.

Введение модулей обучения в систему подготовки будущего специалиста, с одной стороны, является отражением вариативности образовательного процесса (диверсификации), а с другой — позволяет создать у студента четкое представление обо всех этапах обучения и об их индивидуальном ценностно-смысловом и функциональном вкладе в уровень профессиональной компетенции, служащей конечным результатом вузовского обучения.



На нижеприведенном рисунке схематически показан механизм формирования профессиональной компетенции в процессе поэтапно-поуровневого обучения студентов с применением интегра-

тивно-модульной методики, что демонстрирует многокомпонентную, саморазвивающуюся гетерогенную макросистему профессиональной подготовки [1—3].

Третий этап	Характеризуется мотивацией приобретения знаний в связи с необходимостью моделирования способов решения проблем при создании собственных выводов, проектов, теорий, концепций, учений. Используется только компетентностный подход к обучению	III уровень			
		II уровень	Модуль	Модуль	Модуль
		I уровень		Модуль	
Второй этап	Характеризуется первичной мотивацией приобретения знаний в связи с необходимостью решения производственной проблемы в период практики. Преобладает компетентностный подход к обучению	III уровень			
		II уровень	Таксон	Таксон	Таксон
		I уровень		Таксон	
Первый этап	Характеризуется переходом от незнания к знанию, где знание носит формальный характер. Преобладает знаниевый подход к обучению	III уровень			
		II уровень	Фрейм	Фрейм	Фрейм
		I уровень		Фрейм	

Механизм формирования профессиональной компетенции при интегративно-модульном обучении

На первом уровне первого этапа студенты лишь накапливают знания, умения и навыки по отдельным ключевым проблемам, темам и разделам. Сформированные на данном уровне навыки имеют ярко выраженный формальный характер, так как не соотносятся обучающимися с будущей профессиональной деятельностью. Второй уровень, нацеленный на формирование у студентов умения систематизировать и классифицировать изученный материал, предполагает установление внутрипредметных интегративных связей между отдельными фреймами. Третий — рассчитан на установление внешних интегративных связей между изученным материалом и дисциплинами общепрофессиональной подготовки. У студентов должна формироваться

модель образования какого-либо научного понятия за счет наложения отдельных «каркасных структур» друг на друга и создания «классификационной иерархической структуры». Особенность последней заключается в информации об атрибутах, содержащейся в фреймах нижнего уровня, которая в последующем используется всеми фреймами верхних уровней, связанных с ними. Данный уровень выводит обучающихся на восприятие информации в совокупности, на создание таксона, который на третьем этапе обучения станет основой модуля.

Следующий этап формирования профессиональной компетенции связан с первичной мотивацией приобретения знаний в условиях решения искусственно созданной производственной ситуации при

объединении фреймов в информационный пакет, суммирующий не только сведения по предмету, но и технологию их применения, когда обучающийся берет на себя роль исполнителя, организатора, координатора конкретной производственной (учебной) ситуации. Первый уровень рассчитан на вторичное обращение к уже изученному ранее материалу, реализуется за счет возникновения потребности еще раз просмотреть какую-то тему, решение практической задачи, уточнить методику определения каких-либо свойств или показателей на основе объединения фреймов в таксоны. Заметим, что мы берем в расчет только тот мотив, который обусловлен желанием студента в дальнейшем работать по специальности. Второй уровень предполагает уточнение общности рядоположных таксонов, детализации характеристик, свойств, определений. Третий — предполагает установление связей между таксонами, чтобы использовать те из них, которые относятся к предметам различных циклов и блоков, с целью обнаружения тенденций, закономерностей какого-либо процесса, для решения предложенной производственной (учебной) проблемы.

Первый уровень третьего этапа формирует умение интерпретировать изученный материал для обоснования собственной точки зрения, подходов, теорий при написании реферата, подготовки доклада, эссе, научной статьи, во время ведения дискуссии, круглого стола. Второй уровень требует от студента выявления концептуальных отличий предлагаемой им модели от уже известных, традиционных взглядов и теорий. Качество обучения определяется единством фундаментальных основ всех учебных дисциплин, на которых базируется конкретная образовательная программа. В идеаль-

ном случае блоки естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин в части соотношения теоретических и прикладных аспектов фундаментальных наук фактически сливаются. Тогда модуль (для почвоведов — профилирующий, для учителей агротехнологии — модуль специализации) может быть усилен установлением вертикального вектора интеграции с модулями других разновидностей. Третий уровень — это высшее проявление (относительно вузовского обучения) умения составлять и обосновывать собственные проекты, гипотезы, теории с учетом современного состояния конкретного производства (школы, класса обучения, учебного комплекса) при написании курсовой и квалификационной работ.

Переход, предусматривающий преемственность и интеграцию знаний, от одного этапа обучения к другому возможен лишь при сформированности профессиональных умений у обучающихся, что свидетельствует о необходимости учета такого фактора, как завершенность и полнота усвоения предыдущего этапа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сорокоумов, С. П.* Интегративно-модульное обучение в аспекте диверсификации образования как модель формирования профессиональной компетенции студентов-биологов : моногр. / С. П. Сорокоумов. — Орел : Полиграф. фирма «Картуш», 2006. — 290 с.
2. *Сорокоумов, С. П.* Создание учебных программ предметов цикла сельскохозяйственных дисциплин с учетом компетентностного подхода к подготовке будущего специалиста / С. П. Сорокоумов // Вестн. Моск. гос. агроинженер. ун-та им. В. П. Горячкина. — Вып. 2 (17) : Теория и методика профессионального образования / под ред. П. Ф. Кубрушко. — М., 2006. — С. 113—114.
3. *Сорокоумов, С. П.* Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов / С. П. Сорокоумов // Достижения науки и техники АПК. — 2007. — № 1. — С. 40—42.

Поступила 26.09.08.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*Н. В. Акамова, аспирант кафедры методики преподавания
математики МГПИИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье рассматриваются предпосылки и перспективы использования новых информационных технологий в обучении математике студентов средних специальных учебных заведений. Обосновывается необходимость внедрения в учебный процесс ссузов современных форм обучения математике на базе новых информационных технологий.

Ключевые слова: информатизация образования, новые информационные технологии, обучение математике, среднее специальное учебное заведение.

Роль системы среднего профессионального образования в жизни общества трудно переоценить, так как более трети работающих на производстве составляют специалисты со средним профессиональным образованием, прием в техникумы и колледжи остается стабильно высоким все последние годы, а их выпускники неизменно востребованы на рынке труда.

Модернизация образования предусматривает опережающее развитие среднего профессионального образования, что предполагает не только наращивание масштабов, но и коренное улучшение качества подготовки специалистов, которое в современных условиях является главным ориентиром и критерием оценки деятельности учебных заведений. Вопрос о повышении качества математического образования в силу ряда причин особенно актуален именно для ссузов. Учебное время, отводимое на овладение курсом математики в них, по сравнению со школьным сокращено почти в два раза, кроме того, студенты, которые приходят в среднее специальное учебное заведение, имеют разный уровень математической подготовки, чаще всего средний и низкий. Традиционные методы не позволяют преподавателю в отведенное образовательным стандартом время дать обучающимся необходимый объем знаний и навыков по математике. В таких условиях целесообразно шире использовать новые информаци-

онные технологии (НИТ), представляющие собой принципиально новые методы и средства создания, сбора, хранения и обработки информации в предметной области.

Выделим основные предпосылки использования НИТ в обучении математике в ссузе:

1) *социальные:*

— повышение роли среднего профессионального образования;

— социальный заказ на подготовку творческого специалиста, способного ориентироваться в потоке научной информации, современных информационных технологиях;

— требования стандарта к уровню подготовки по математике выпускников среднего профессионального образования;

— сокращение времени, отводимого на аудиторные занятия по математике, и увеличение доли самостоятельной работы студентов;

2) *педагогические:*

— современные концепции использования новых информационных технологий в образовании;

— использование активных методов обучения (эксперимент, моделирование, исследование);

— возможность организовать индивидуальное, групповое, а также совместное выполнение учебных проектов учащимися нескольких групп;

— качественное изменение контроля за деятельностью студентов, возраста-

ние роли самоконтроля (контролирующие программы, программы-тесты);

— формирование информационной культуры и компьютерной грамотности при изучении математики с использованием информационных технологий;

3) *методические*:

— недостаточное методическое обеспечение преподавания математики в ссузе в связи с постоянным обновлением содержания математического образования;

— общее снижение качества математической подготовки выпускников ссузов и недостаток времени для ликвидации имеющихся у студентов пробелов;

— интенсификация процесса обучения математике, проявляющаяся не только в том, что сокращается количество часов на изучение предмета, но и в том, что студенты получают качественно новые знания, недоступные вне использования информационных технологий;

— тесная интеграция математики с информатикой, знания которой являются профессионально значимыми для студентов ссузов.

Кроме того, к методическим предпосылкам можно отнести возможности НИТ:

— повысить уровень усвоения учебного материала по математике посредством контроля и дополнительной индивидуальной проработки изучаемого материала;

— качественно реализовать все этапы формирования математических понятий (мотивации, выявления существенных свойств понятия, усвоения определения понятия, использования понятия в конкретных ситуациях, систематизации понятий) за счет визуального представления изучаемых математических объектов и ситуаций, где используются эти объекты [2, с. 49—67];

— качественно реализовать все этапы работы с задачей или теоремой за счет визуального представления каждого этапа и моделирования задачных ситуаций;

— решить большое количество расчетных задач, профессионально значимых для студентов ссузов, с помощью специализированных математических систем и пакетов;

4) *психологические*:

— повышение мотивации к изучению математики в связи с применением новых нетрадиционных методов обучения;

— формирование математического типа мышления с учетом особенностей изложения учебного материала с помощью электронных средств;

— развитие пространственного воображения и пространственных представлений за счет компьютерной визуализации учебной информации и возможности многогранного рассмотрения математических объектов.

Таким образом, одним из направлений повышения эффективности подготовки специалистов среднего профессионального образования является использование новых информационных технологий, в частности в обучении математике. Сегодня преподаватели ищут пути совершенствования методики разработки нетрадиционных дидактических материалов и методики контроля знаний, умений и навыков по математике. Для изучения математики и информатики в среднем специальном учебном заведении существует достаточно много различных методических и дидактических материалов, однако публикации, освещающие опыт изучения математики с использованием информационных технологий, единичны [1].

Необходимо отметить, что в последние десятилетия в системе образования накоплен богатый опыт по использованию НИТ в процессе обучения школьников и студентов. Проблемам применения компьютерных технологий в средней и высшей школе посвящены исследования Е. В. Ашкингузе, Ю. В. Башкатовой, С. О. Крамарова и др.; совершенствования средств обучения на основе информационных технологий — работы Н. И. Пака, Т. А. Степановой, А. Л. Симоновой и др. Многими авторами разра-



ботаны методики обучения отдельным темам, разделам математики с использованием компьютера в качестве инструмента познания (В. А. Далингер, П. П. Дьячук, В. Р. Майер, С. Н. Медведева и др.). Вопросы использования компьютерных технологий в обучении математике в общеобразовательной и высшей школе поднимали в своих исследованиях С. А. Дьяченко, Е. В. Клименко, О. А. Семочкина, Е. Е. Хвостенко и др. Но описание локального применения средств НИТ (в виде отдельных прикладных программных средств или эпизодического применения специализированных пакетов) не обеспечивает математическое образование базовой подготовкой в области реализации возможностей информационных технологий в процессе обучения.

Урок с применением современных педагогических и информационных технологий — это качественно новый тип урока, на котором преподаватель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям.

Новые информационные технологии, являясь универсальным средством модернизации обучения, могут широко использоваться в преподавании разных дисциплин, однако возможности их применения в различных предметах неодинаковы. Математика как предмет изучения наиболее полно поддается информатизации, так как первоначально средства вычислительной техники применялись в основном для решения математических задач.

Основные задачи использования НИТ при обучении математике в ссузе состоят том, чтобы помочь студентам осознать целостную картину изучаемого материала и облегчить его усвоение; индивидуализировать обучение; совершенствовать контроль и самоконтроль; повысить результативность учебного процесса. Благодаря применению НИТ

студенты могут самостоятельно организовывать усвоение материала, пользуясь электронным учебным комплексом, устанавливать свой рейтинг, экономить время для творческой работы, выстраивать свою образовательную траекторию.

Электронные учебные средства позволяют осуществлять дифференцированный подход при управлении самостоятельной деятельностью обучающихся. Индивидуальные задания составляются с учетом их личностных возможностей. Например, для студентов с высоким уровнем обучаемости предлагаются задания повышенной сложности и творческого характера; со средним уровнем — задания базового уровня в соответствии с требованиями стандарта и задания повышенного уровня с приложением образцов решения аналогичных задач; для тех, у кого низкий уровень обучаемости разрабатываются инструкции, алгоритмы для выполнения заданий базового уровня, при необходимости проводятся консультации.

Использование электронных средств обучения дает возможность значительно повысить мотивацию учения, индивидуализировать и дифференцировать процесс получения знаний, предоставляет студентам право самостоятельного выбора режима учебной деятельности. Электронные средства обеспечивают условия для профессионального саморазвития, самореализации студентов, для осуществления индивидуально-ориентированного обучения.

При изучении нового материала, повторении ранее пройденного или обобщении и систематизации знаний перспективно использовать мультимедийное сопровождение компьютерных презентаций отдельных тем, каждый слайд которых представляет собой либо наглядно и красочно оформленный фрагмент теоретического материала темы, либо подробное решение задачи, историческую справку, фотографии, музыкальные фрагменты, дикторский текст, видеоматериалы, компьютерную анимацию. Все это

позволяет сделать преподавание математики содержательнее, интереснее, эмоциональнее, нагляднее [1].

Применение НИТ в преподавании математики способствует поддержанию мотивации студентов при обучении предмету; наилучшему усвоению математических понятий; развитию математического мышления; незамедлительной обратной связи в учебном процессе; формированию умений принимать оптимальное решение или находить варианты решения в сложной ситуации; развитию умений осуществлять экспериментальную деятельность; развитию пространственного воображения и пространственных представлений путем использования в учебном процессе математических информационных систем, математических пакетов, учебно-методических комплексов по математике [3].

Информатизация образования определяет актуальность исследования проблем развития и использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Они занимают особое положение в современном мире. Навыки владения компьютером, умение использовать информационные технологии в своей повседневной работе, владение навыками работы в сети Интернет, умение создавать и использовать информационные ресурсы, находящиеся в распоряжении человечества, — таковы приоритеты нового века.

Процесс информатизации наряду с совершенствованием механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, электронно-методических материалов, коммуникационных сетей предусматривает создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование у него умений самостоятельно приобретать зна-

ния, осуществлять разнообразные виды деятельности по обработке информации.

Математика оказывает существенное влияние на развитие техники. Математизация различных областей знания, проникновение математических методов во многие сферы практической деятельности человека, быстрый рост вычислительной техники требуют подготовки квалифицированных специалистов среднего звена в соответствующих отраслях, владеющих математическими методами построения моделей, постановки и решения задач, а также умеющих проводить математические расчеты и анализ результатов с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Компьютер, обладая специфическими функциональными возможностями, при условии продуманной методики организации процесса обучения может стать мощным средством структурирования и систематизации математических знаний и умений, повышения познавательной активности и интереса к процессу обучения математике и развития интеллекта студента среднего профессионального образования, стимулом к изучению смежных дисциплин, продолжению образования и к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лебедева, Т. Н.* Применение информационных технологий в курсе «Математика и информатика» в среднем специальном учебном заведении / Т. Н. Лебедева // Информационные технологии в образовании : сб. тр. — М., 2000. — Ч. 2. — С. 220—221.
2. *Саранцев, Г. И.* Методика обучения математике в средней школе : учеб. пособие для пед. ин-та / Г. И. Саранцев. — М. : Просвещение, 2002. — 224 с.
3. *Ульянов, В. Н.* Информационные технологии в обучении математике в общеобразовательной школе / В. Н. Ульянов, Н. А. Бажина // СПО. — 2007. — № 7. — С. 38—39.

Поступила 23.04.08.

**СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ: СООТНОШЕНИЕ СИЛ МЕЖДУ АГЕНТАМИ И ИНСТИТУТАМИ***

А. А. Сычев, профессор кафедры философии для гуманитарных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева,

К. В. Фофанова, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии МГУ им. Н. П. Огарева,

Л. В. Стародубцева, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева

В статье представлены результаты социологического исследования социального статуса педагога в современном обществе. В связи с меняющимися социально-экономическими условиями, процессами информатизации социальный статус рассматривается на пересечении символических полей и соотношения сил между агентами или институтами. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют сделать вывод о расхождении между значимостью социальной роли педагога и престижем профессии.

Ключевые слова: социальный статус, учитель, социальный институт, социальная роль, агенты, символическое поле, капитал.

Рост конкурентоспособности отечественной системы образования в мире составляет один из долгосрочных стратегических ориентиров государства и определяет его интеллектуальный капитал в обозримом будущем. На практике реальное повышение качества образования зависит как от профессионального участия учителей в развитии инновационных процессов, так и от эффективности социальной политики по отношению к этой социально-профессиональной группе.

Отличительной чертой современной ситуации является изменение статуса учителя в системе образования под влиянием информатизации общества. Процессы информатизации предполагают качественное изменение целей, задач и методов образования, что непосредственно закладывает контур изменения в функциях и ролях учителей. Современное образование погружено в атмосферу «информационной открытости, плюрализма жизни, разнообразия парадигм потребления» [10, с. 202]. Тенденции общественного развития наделяют образование новыми социальными смыслами, в основе которых лежат открытая коммуникация, свободный диалог обучающихся

и обучающихся субъектов. Подобные условия ставят под сомнение существовавшую некогда непроницаемость статусных границ и создают ситуацию «выхода за пределы статуса» [12, с. 301—302], что сопровождается пересмотром позиций в социальной структуре, размытостью и противоречивостью в понимании самого статуса современного учителя. В ситуации изменения его социального статуса и новых требований к профессиональной деятельности поиск и анализ факторов, прямо или опосредованно влияющих на статус педагога, приобретают важное теоретическое и практическое значение.

Проблема социального статуса не нова для социологии. Его содержание и конституирующие факторы изучали М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон и др. В зависимости от установок исследователей само понятие «социальный статус» трактуется неоднозначно. В классической социологии социальный статус рассматривается как позиция «в социальной структуре, обеспечивающая социальные связи между субъектами общественных отношений» [13, с. 771]. М. Вебер предложил термином «социальный статус»

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного фонда и Правительства Республики Мордовия (грант № 07-03-23301 а/В).

«обозначать реальные притязания на позитивные и негативные привилегии в отношении социального престижа, если он основывается на одном и большем количестве следующих критериев: а) образ жизни, б) формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни, в) престиж рождения или профессии» [4, с. 155]. Развивая данную идею, В. Ильин отмечает, что «связь индивида и его статуса осуществляется через механизм самоидентификации: индивид подвергает свою статусную позицию осмыслению, в результате чего он признает этот „мундир“ почти своей кожей» [5]. Согласно концепции Л. Болтански и Л. Тевено реальная социальная иерархия не может быть представлена вне зависимости от того, как человек определяет свое место, а также от того, какой ранг соответствующей группе отводят его сограждане [11, с. 132—149].

Исследователи отмечают, что в западном обществе, с его более стабильными социальными институтами и множеством горизонтальных и вертикальных структур, социальный статус человека и его предпочтения находятся в тесной связи с такими малозначительными, казалось бы, «косвенными» характеристиками, как место проведения отпуска, профессии ближайших друзей, прочитанные книги, журналы. Иными словами, профессиональный статус и сопряженные с ним категории не всегда поддаются четкой дефиниции.

Статус по своей природе иерархично организован, следовательно, входящие в него элементы, с одной стороны, являются взаимодополняющими, а с другой — при определенных обстоятельствах могут вступать в конфликт. Рассогласование между статусными составляющими приобретает различные формы.

Интегральным методологическим основанием для комплексного анализа статуса оказывается концепция П. Бур-

дье о социальных полях и капитале, расширяющая проблемную и дискуссионную область существующих подходов и способствующая формированию нового взгляда на социологию статуса. Элементы социального статуса учителя как объективного, так и субъективного плана в границах данной профессиональной группы получают символическое значение под влиянием габитуса, содержащего в себе «знание и признание имманентных правил игры, ставок и т. п.» [2].

П. Бурдьё указывает на связь между габитусом и полем как единственный способ «вновь ввести в анализ единичных агентов и их единичные поступки» [1, с. 58—90]. Габитус одновременно является и условием функционирования системы образования, и ее продуктом. Объяснение этому ученый дает с помощью концепции капитала. Согласно его идеям капитал может выступать в трех основных формах: «экономический капитал, обладающий стопроцентной денежной ликвидностью и пригодный для институционализации в форме права собственности; культурный капитал, при определенных условиях конвертируемый в экономический капитал и пригодный для институционализации в форме образовательных квалификаций; социальный капитал, состоящий из социальных обязательств („связей“), при определенных условиях конвертируемый в экономический капитал и пригодный для институционализации в форме высокого социального статуса» [3, с. 17]. У П. Бурдьё символический и культурный капитал реальные: они подвержены инфляции, узурпации, за них ведется борьба между классами и группами. Введение понятия «капитал» в структуру социального статуса учителя позволяет увидеть, эмпирически измерить связи между различными элементами статуса и выделить его внутреннюю структуру, обеспечивающую группе гомогенность.

На специальной межправительственной конференции ЮНЕСКО о статусе учителя (Париж, 1966 г.) было отмечено



но, что термин «статус» в применении к учителям обозначает, во-первых, общественное положение, которое за ними признано в силу уважения, связанного с важностью их функций и умением их выполнять, а во-вторых, взятые в сравнении с другими профессиональными группами условия труда, вознаграждение и другие льготы, которыми пользуются учителя.

Статус учителя поддерживается совокупностью элементов, однако по отдельности они не репрезентируют статус, составляя его только на пересечении полей. По определению П. Бурдые, «структура поля есть *состояние* соотношения сил между агентами или институтами, вовлеченными в борьбу, или... распределение специфического капитала, который, являясь результатом предшествующей борьбы, направляет последующие стратегии» [2].

Поля достаточно объективны и легко идентифицируются. В приложении к социальному статусу учителя можно выделить такие символические поля, как экономическое, профессиональной компетентности, общественного признания, политики. Если при пересечении выделенные поля не конфликтуют друг с другом, то складывается устойчивое положение профессиональной группы в социальной структуре и статус ее кристаллизуется [14]. При этом статус учителя не сводится «к простой сумме... культурного и экономического», статус «прямо пропорционален качеству и эффективности поддерживаемых им контактов и связей, а также размеру экономического, культурного или символического капитала каждого из тех, с кем он поддерживает такие связи и контакты» [3, с. 23]. Во многих случаях они требуют официальной репрезентации, которая называется индикатором статуса, потому что существование институциональных фактов не может в целом выводиться из грубых физических [9].

Рассмотрим индикаторы социального статуса учителя и факторы, влияющие

на него, на примере конкретного региона — Республики Мордовия.

За последние пять лет в республике наблюдается значительное снижение численности учителей: если в 2001/02 учебном году их было около 14 тыс. чел. [7, с. 175], то в 2006/07 — 10 579 [8, с. 73]. Из них 5 035 чел. (47,7 %) имеют стаж работы свыше 20 лет; 3 868 (36,5) — от 10 до 20; 1 010 чел. (9,5 %) — от 5 до 10. Молодых учителей со стажем работы до 5 лет насчитывается 666 чел. (6,3 %), в то время как работающих пенсионеров — 950 (9,0 %). Судя по имеющимся результатам социологических исследований и статическим данным, профессиональная группа учителей подвергается диверсификации.

При изучении социального статуса учителя целесообразным является использование не только статистических данных, характеризующих социально-демографический профиль учителей, но и результатов репрезентативных опросов. Опросы дают возможность определить субъективную составляющую социального статуса на основе самооценок респондентов. По мнению Ю. А. Левады, анализ регулярных мониторинговых данных убеждает в том, что надежность «субъективной информации», с которой постоянно имеют дело массовые опросы, весьма высока, не меньше чем надежность социальной статистики [6, с. 37]. Ю. А. Левада утверждает, что восприятие людьми собственного положения является одним из непреложных «социальных фактов» (в терминологии Э. Дюркгейма). Наш опыт показывает, что данные опроса могут служить источником информации о социальном статусе по ряду критериев: самооценке, перспективе дальнейшей профессиональной деятельности, выделению приоритетов. При этом полученные результаты позволяют увидеть зависимость оценки статуса от возраста, типа школы, места проживания (город или село).

Нами было проведено исследование на тему «Социальный статус учителя в

регионе». Отбор респондентов осуществлялся по квотной выборке с учетом территориального признака — город и село. Объем выборочной совокупности составил 187 учителей (погрешность 5 %).

Респондентам было предложено оценить свое отношение к профессии учителя и работе в школе. Как оказалось, 73,9 % опрошенных удовлетворяют и работа, и профессия, 19,7 — удовлетворяет профессия, но не работа в данной школе, 1,4 — удовлетворяет работа, но не профессия, 4,9 % — не удовлетворяет ни работа, ни профессия. Таким образом, 93,6 % учителей в целом удовлетворены своей профессией.

На более определенный вопрос «Есть ли у Вас желание уйти из сферы образования?» 69,7 % учителей ответили отрицательно; 19,0 готовы уйти из школы только в том случае, если найдут более высокооплачиваемую работу; 3,5 % ищут новое место работы, среди них преобладают педагоги со стажем работы до 5 лет.

Как видим, в количественном выражении значения двух переменных индикаторов совпадают и отражают достаточно высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью. 72,3 % принявших участие в опросе считают, что от их деятельности зависит наше будущее, 49,6 % убеждены в том, что учитель — это стержень развития республики. В то же время статус учителя в обществе респонденты оценивают в основном как средний (46,5 %) и ниже среднего (23,2), вместе с тем достаточно велика и доля тех, кто рассматривает его как низкий (16,9 %). Очень высоким статус определили только учителя со стажем более 11 лет и работающие в сельской школе (1,6 %).

Свою оценку социального статуса учителя как среднего опрошенные объясняют в первую очередь неадекватной заработной платой (94,0 %), низким престижем профессии в обществе (67,0), высокими нервно-психологическими нагрузками (52,0), отсутствием перспектив

улучшить жилищные условия (33,0 %). Эти данные позволяют увидеть статусное противоречие, которое возникает в двух случаях: 1) когда обязанности и права одного статуса личности противостоят правам и обязанностям другого ее статуса; 2) когда в одной группе личность занимает очень высокий статус, а в другой — чрезвычайно низкий. В случае со статусом педагога мы встречаемся с особым типом противоречия, появляющимся в рамках одного статуса. Расхождение между значимостью социальной роли педагога и престижем профессии, необходимым и реальным, маркирует важную социальную проблему, требующую практической разработки действенных стратегий и мер, которые способны позитивно повлиять на социальный статус учителя.

При анализе способов и путей повышения социального статуса учителя надо иметь в виду, что он складывается на пересечении следующих полей:

— экономического (100 % учителей считают необходимым в первую очередь поддерживать уровень доходов);

— культурного (89 % педагогов в качестве первоочередной меры предлагают поднять престиж профессии в обществе);

— символического (66 % учителей обращают внимание на важность улучшения условий труда, 33 % — на повышение квалификации).

При этом из ответов на вопрос «Что способствует успешной профессиональной деятельности учителя?» мы увидели, что педагоги, несмотря на неудовлетворенность оплатой труда, залогом успешной профессиональной деятельности считают в первую очередь заинтересованность в результатах труда (43,7 %), самообразование и творческую самореализацию (15,5), поддержку педагогического коллектива и администрации (14,1), высокий уровень педагогической подготовки в период обучения (11,3) и только затем материальную поддержку (8,5 %).



В опросе были предложены некоторые типы мероприятий, ориентированных на повышение статуса педагога в

современном обществе. Результаты опроса представлены в нижеприведенной таблице.

Отношение учителей к некоторым типам мероприятий, ориентированных на повышение статуса педагога в регионе, % ответов

Предложения и мероприятия	Одобряю	Не одобряю	Сомневаюсь
Конкурс «Учитель года»	81,0	7,3	11,7
Премии Главы Республики Мордовия и главы города	83,1	8,1	8,8
Реклама на улицах города, посвященная учителям	29,6	30,4	40,0
Гранты для учителей	84,7	6,6	8,8
Активное освещение в печатных СМИ	64,9	11,2	23,9
Премии для лучших учителей	80,6	7,9	11,5
Дополнительные выплаты по результатам работы	84,1	8,7	7,2

Мнение респондентов о типах мероприятий, ориентированных на повышение статуса педагога в регионе, можно проинтерпретировать следующим образом. Повышение статуса педагога в обществе требует скоординированных мер в рамках региональной политики. Следуя идеям П. Бурдьё, отметим, что структура статуса определяется «состоянием соотношения сил между участниками борьбы, агентами или институциями». Что касается институций, то они обладают не только возможностью приписывания статуса, но и ресурсом его поддержки.

Методологические идеи П. Бурдьё и эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что социальный статус учителя в современном российском обществе складывается из объединения экономических, властных, социальных и культурных измерений, при этом сами учителя особо подчеркивают значение культурных ресурсов, габитусов и социальных практик в формировании статуса. Процесс конструирования социального статуса учителя многомерен и отличается эмерджентностью производства и воспроизводства, дифференциации и структурирования.

Выявленные противоречия в системе социального статуса учителя связаны с несоответствием высокой социальной миссии педагога (социального и культурного капитала, аккумулированного про-

фессией) и реальными институциональными средствами (прежде всего экономическим капиталом и государственной поддержкой), которыми он располагает. Такой перекос в оценке социального статуса делает неустойчивой систему школьного образования. Возникшее напряжение, на наш взгляд, должно быть снято за счет поддержки со стороны региональной и муниципальной власти, профессионального коллектива учителей, ориентации на инновационную деятельность и творческий подход в работе, информационной поддержки деятельности учителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдьё, П. Начала / П. Бурдьё ; пер. с фр. Н. А. Шматко. — М. : Socio-Logos : Фирма «Адапт», 1994. — 287 с.
2. Бурдьё, П. Некоторые свойства полей [Электронный ресурс] / П. Бурдьё. — Режим доступа: <http://bourdieu.name/content/nekotorye-svoystva-polej>.
3. Бурдьё, П. Формы капитала // Социология образования: теории, исследования, проблемы / сост. и ред. С. А. Ерофеев, В. П. Модестов и др. — Казань, 2004. — С. 17—27.
4. Вебер, М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социол. исслед. — 1994. — № 5. — С. 147—156.
5. Ильин, В. Государство и социальная стратификация советского и постсоветского обществ (1917—1996 гг.) (Опыт конструктивистско-структуралистского анализа) [Электронный ресурс] / В. Ильин. — Режим доступа: <http://socnet.narod.ru/library/authors/Ilyin/strata/index.htm>.



6. Левада, Ю. А. «Средний человек»: фикция или реальность? / Ю. А. Левада // Экон. и соц. перемены: Мониторинг обществ. мнения. — 1998. — № 2 (34). — С. 7—12.

7. Мордовия: стат. ежегодник / Мордовия-стат. — Саранск : [б. и.], 2007. — 422 с.

8. Образование в Республике Мордовия : информ.-аналит. сб. — Саранск : [б. и.], 2007. — 103 с.

9. Серль, Дж. Рациональность в действии : пер. с англ. / Дж. Серль. — М. : Прогресс-Традиция, 2004. — 336 с.

10. Социология образования : учеб. пособие / под ред. Д. Зайцева. — Саратов : Сарат. гос. техн. ун-т, 2004. — 330 с.

11. Фрумкина, Р. М. Категоризация как познавательная процедура: сословия и социальные группы / Р. М. Фрумкина // Диалог со временем : альм. интеллектуальной истории. М., 2005. — Вып. 14. — 400 с.

12. Штомпка, П. Социология социальных изменений : пер. с англ. / П. Штомпка ; под ред. В. А. Ядова — М. : Аспект Пресс, 1996. — 416 с.

13. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. Г. В. Осипова. М. : ИСПИ РАН, 1995. — 939 с.

14. Landecker, W. Class crystallization and class consciousness / W. Landecker // American Sociological Review. — 1963. — Vol. 28. — P. 219—229.

Поступила 22.09.08.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

О. М. Сметанина, заместитель заведующего кафедрой иностранных языков и профессионального лингвообразования Волго-Вятской академии государственной службы (г. Н. Новгород), доцент

Статья посвящена влиянию процессов глобализации на выбор языка обучения. Сейчас, когда Россия активно участвует в Болонском процессе, европейское многоязычие объективно и субъективно является необходимым фактором продуктивного сотрудничества в различных областях жизни общества. В статье анализируются современные тенденции в изучении иностранных языков, рассматриваются исторические корни этой проблемы и делается попытка найти пути выхода из сложившейся ситуации.

Ключевые слова: Болонский процесс, глобализация, интернационализация образования, европейское многоязычие, межвузовское партнерство, немецкий язык.

В настоящее время, когда речь идет о видении развития образования России на ближайшую и далекую перспективу, звучат рассуждения о проблемах, типах и направлениях этого развития. В большинстве случаев разговоры не выходят за рамки эмпирически-констатирующего описания существующего состояния (хотя и это, безусловно, очень важно) и не носят футурологической направленности, в то время как образование не может развиваться эффективно, не имея четких и поддерживаемых обществом перспектив своего развития. Исходным моментом разработки его стратегии является учет многообразных внутренних и международных тенденций в развитии образования. При этом надо иметь в виду, что международные тенденции в современном мире по отношению к отдельной стране играют роль уже не толь-

ко и не столько внешнего, сколько внутреннего фактора.

«Глобализация не должна приводить к унификации развития всех стран (в том числе России) по образцу одной или нескольких стран. Соединенные Штаты Америки или страны Западной Европы, которые ныне выдаются за высший образец и центр мирового общественного развития, не были и не будут вечными образцами, да и сейчас по некоторым параметрам не являются носителями высших ценностей. Страны же других регионов зачастую обладают таким своеобразием, что глобализация по образцу США или стран Западной Европы может привести к ликвидации многообразия форм человеческой жизни, которое является условием творческого развития человеческого общества» [5, с. 17—18]. При разработке стратегии развития Рос-



сии нужно учитывать ее исторические и социокультурные особенности. Важно понимать сущность явления, процесса, деятельности, заранее видеть их итоги и потому принимать своевременные меры для предотвращения или, как минимум, минимизации негативных последствий.

Сегодня во многих школах изучается только английский язык, в результате чего в вузы поступает все меньше абитуриентов с немецким языком как иностранным. Не умаляя роли английского языка, мы считаем эту тенденцию в российской системе образования ошибочной.

Прогноз и конструирование как свойства деятельности человека остаются инструментами разработки социальной стратегии любой страны, в том числе Российской Федерации. Исходным моментом такой разработки был и остается учет внутренних и международных тенденций в развитии экономической, политической, собственно социальной и духовной сфер жизни. Стратегия развития образования в России в условиях глобализации должна диалектически соединить в себе международные и внутрироссийские тенденции и интересы. Интегративно-комплексный подход представляется наиболее эффективным на этом пути. Научно обоснованное многомерное формирование мнения по поводу того, какие языки преподавать и изучать в современной российской школе, позволит найти выход из нынешней кризисной ситуации.

Развитие образования и науки не в последнюю очередь означает их интернационализацию, т. е. формирование класса таких специалистов, которые являлись бы полноправными участниками международного научного сообщества, а это будет означать все большую интеграцию нашей страны в единое научное и образовательное европейское пространство. «Болонский процесс в Европе набирает темпы, — говорится в Стипендиальных программах DAAD, — и для России важно занять в нем надле-

жащее ей достойное место. Но Россия — это не абстрактное понятие, это — российские студенты, аспиранты и ученые. Именно им важно использовать свой шанс для получения международного опыта учебы и научной работы, установления и развития контактов с зарубежными учеными» [6, с. 5]. Европейское многоязычие в этих условиях увеличивает шансы такого сотрудничества. Формирование внутренней детерминации, чувства личной ответственности за результаты своего образования, *создание условий* для возможности принятия решения в условиях выбора в значительной мере помогут преодолению наметившейся тенденции вытеснения немецкого и французского языков из школ и вузов.

По утверждению В. А. Никитина, «глобализация в системе образования, как и во многих других областях жизни общества, является объективно необходимым и потому естественным процессом, который нецелесообразно ни ускорять, ни замедлять. Ибо существуют и еще долго будут сохраняться ментальные, социокультурные, национально-государственные и другие различия между странами. Сила развития образования состоит не в единообразии, а в многообразии форм на основе единства смысла и целей. При этом единство понимается не как унификация и переход на единственную модель, а как интегративно-комплексное явление, постоянно обогащаемое конкретно-исторической и национально-государственной практикой прогрессивного характера, направленной на гармоничное развитие человека, свободного от разных форм угнетения и подавления, включая стремление к монополизму» [5, с. 64].

С идеей многообразия согласны и зарубежные ученые. Директор Центра международного высшего образования (Колледж Бостона, США) профессор Ф. Г. Альтбах обращает внимание на оборотную сторону гегемонии английского языка. Он пишет: «...во многих

странах академические награды всех видов присуждают в первую очередь тем, кто активно использует английский язык и участвует в деятельности глобальных научных сетей. Как правило, этих ученых приглашают для участия в работе международных конференций, предоставляют им исследовательские гранты международных и национальных фондов, и вообще именно их рассматривают в качестве лидеров научных сообществ... Кроме того, университеты и правительства часто используют ИНЦ и подобные им системы для оценки эффективности и ценности деятельности своих ученых и университетов. В результате эти системы становятся своего рода показателями качества работы и продуктивности ученого, предполагающими предоставление привилегий тем, кто выполняет свою работу на английском и хотел бы выйти на международную аудиторию.

Все перечисленные факторы как тенденция ориентируют исследователей и ученых на тематику, представляющую, по их мнению, интерес для международной аудитории, часто за счет исключения нужных, но в своем большинстве узких тем, которые могли бы быть интересны для местной или национальной аудитории. Более того, методологические подходы, избираемые для исследования, все чаще идут в русле популярных в мире тенденций, независимо от того, насколько они соответствуют специфике изучаемого предмета...

Следствие очевидно: гомогенизация знания. Английский теперь доминирует не только как язык. Его отношения с контролирующими трендами в сфере международной науки образования формируют мощные предпосылки того, что тематическое и методологическое разнообразие в науке сократится» [1, с. 38—39].

Таким образом, понимание значимости национальных научных и интеллектуальных сообществ становится существенной потребностью. Разумеется, найти баланс между локальными и глобальными задачами нелегко, но интел-

лектуальная самостоятельность во многом будет зависеть от успешности решения именно этой задачи, считает Ф. Г. Альтбах.

В области образования страшна не глобализация сама по себе, а опасность ее реализации на условиях монополизма и унификации, нетворческого заимствования из практики зарубежных стран. При разработке стратегии развития образования в современной России, бесспорно, необходимо учитывать все лучшее, что имеется в разных странах, включая Западную Европу и США. Но не следует забывать и всемирного значения достижений нашей страны в этой области. Не должно быть механического экстраполирования опыта зарубежных стран на российскую систему образования. Необходимо принять адекватные сложившимся условиям меры, чему могут способствовать преимущество в образовании и вариативность его содержания.

Антитезис противников и критиков глобализма включает в себя как общие, так и более конкретные экономические, политические, культурно-ценностные соображения. Как отмечает профессор политических наук, содиректор Центра европейской политики университета Бремена М. Цорн, термин «глобализация» не учитывает то важное обстоятельство, что процессы объединения, на которые обычно ссылаются ее сторонники, пока охватывают не более 30 % стран мира, а значит, не являются истинно «глобальными». Некоторые авторы, противники глобализации, на этом основании утверждают, что глобализация лишь на одну треть реальна, а на две трети — виртуальное изобретение ее адептов и идеологов [4, с. 84—102]. Немало экспертов, теоретиков, политиков, простых граждан солидаризируются с общим выводом: в глобализации «побочные негативные последствия куда более весомы, чем позитивные влияния» [9, с. 18]. Перечисление этих негативных следствий заняло бы много страниц.



«Как совокупный многомерный процесс» глобализация необратима; но хоть она и не имеет альтернативы, ее процессы переменны [2]. Засилье английского языка — одно из проявлений процесса глобализации, которому пока можно и нужно противостоять, так как специфика социологического подхода к образованию заключается в сочетании общественного, группового и личностного подходов в определении роли образовательного института в жизни трансформирующегося общества.

В контексте взаимного сближения Германии и России перед программами межвузовского партнерства встает важная задача. Она связана с тем, что в рамках сотрудничества лица, участвующие в обмене, поселяются на определенный период в зарубежной стране, выступая там в качестве представителей своего отечества. Постоянно возникающие в результате этого контакты способствуют сближению стран; взаимные предубеждения исчезают, отношения становятся более деловыми и реалистичными.

Именно деловитость во взаимоотношениях друг с другом образует основу и для сотрудничества, выходящего за рамки высшей школы и затрагивающего другие сферы деятельности. Межвузовское партнерство — разумеется, вместе с прочими мероприятиями — играет важную роль и в экономическом сотрудничестве между Германией и Россией. Например, молодой специалист в области экономических наук, обучавшийся в Германии и имевший возможность ознакомиться с немецкой экономической системой, после окончания вуза сможет использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности. То же относится и к юристам и обществоведам. Следовательно, научный обмен способствует процессу преобразования общества. Именно эти специальности, в силу их общественного значения, выполняют посредническую функцию, поскольку они особым образом способствуют сближению общественно-государствен-

ных систем обеих стран и тем самым подготавливают почву для «добрососедских отношений» [7, с. 9—12].

Две тенденции стали противоречить друг другу. С одной стороны, в силу ряда причин растет интерес к Германии и немецкому языку, особенно после объединения страны. В 1990-е гг. союз немецкой книготорговли, зарегистрировав рекордное число заказов, попросил помощи государства для осуществления экспорта литературы [8].

В 2004 г. в Москве и Нижнем Новгороде прошла большая презентация DAAD (Германской службы академических обменов), в рамках которой более 20 немецких вузов предложили российским студентам и специалистам, а также представителям российской администрации и экономики информацию по образовательным программам высокого уровня и высокой конкурентоспособности. Согласно последнему анализу ОБСЕ «Образование — краткий обзор», Германия вместе с Великобританией находится сегодня на втором месте после США по привлекательности для иностранных учащихся. Презентация в нашей стране явилась «частью важной фазы международного развития: Россия и увеличившийся в размерах Европейский Союз целенаправленно работают над углублением взаимоотношений в экономике, сфере внешней и внутренней безопасности, а также, соответственно, и над созданием совместного пространства образования и науки» [7, с. 4]. Россия и Германия играют в этом ведущую роль. Не только потому, что народы указанных стран самые многочисленные на континенте, но и потому, что сотрудничество между ними в области образования имеет давнюю и успешную традицию.

После политических перемен конца 1980-х гг. в России и Германии к обоюдной выгоде были сделаны важные шаги, прежде всего в сфере высшего образования, для того чтобы она отвечала вызовам глобализации. Таким образом, сотрудничество в области образования по-



лучает стратегическую направленность. Например, треть российских менеджеров, которые в последнее десятилетие часть своего образования получали за рубежом, были в Германии [10, с. 5]. Подобные факты сообщают процессам развития в России и экономическим взаимосвязям важные импульсы. Германия уже многие годы является крупнейшим экономическим партнером России, что подвигает к еще более интенсивному сотрудничеству в области профессионально ориентированного образования, специализации, а также науки.

С другой стороны, на фоне таких радужных перспектив вырисовывается противоположная тенденция: все меньше школьников стали изучать немецкий язык. Причины этого требуют серьезно-го исследования.

Мы опросили 175 студентов вузов Нижнего Новгорода, задав им вопрос «Почему в школе вы учили английский язык?». Только 48,0 % респондентов ответили «Выбрал(а) сознательно». Остальные ответы были такими (%):

- «Не было других языков» — 24,0;
- «Класс был разделен механически» — 13,3;
- «Хотели родители» — 5,3;
- «Другое» — 9,4.

Далее в опросе приняли участие кафедры иностранных языков восьми академий государственной службы и шести вузов Нижнего Новгорода. Их мы попросили ответить на вопросы анкеты «Нужен ли в школе и в вузе немецкий язык?». Поскольку тема заинтересовала коллег, многие кафедры прислали ответы сразу от нескольких преподавателей немецкого языка. Поэтому нами были проанализированы в общей сложности 35 анкет. Как оказалось, немецкий язык в вузах изучают не более 20 % от общего числа студентов, а часто и менее 10 %. Из-за этого лишь в трех академиях госслужбы и двух нижегородских вузах организу-ются группы с углубленным изучением немецкого языка.

Особого осмысления, анализа и определенных действий требуют ответы

на два нижеприведенных вопроса. Сумма ответов не равна 100 %, так как по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов. Данные представлены в порядке убывания количества ответивших.

На вопрос «Почему, по Вашему мнению, немецкий язык в школах и вузах изучается все меньше?» были получены следующие ответы (%):

- «Недостаточно учителей немецкого языка» — 3,5;
- «Не хотят изучать ученики и студенты» — 29,7;
- «Родители хотят, чтобы их дети изучали английский язык» — 64,7;
- «Администрация школ и вузов равнодушно относится к этому вопросу» — 24,4;
- «Администрация школ и вузов считает, что главное — изучать английский язык» — 41,5;
- «Другое» — 15,0.

Среди других причин названы: деловое общение с коллегами даже из немецкоговорящих стран на английском языке; отсутствие мотивации; штамп нашего времени; недалекость руководящих работников, намеренно вытесняющих другие иностранные языки, в том числе немецкий; пропаганда на телевидении, радио, в рекламе английского языка; предубеждение против немецкого языка, низкая популярность и узость сфер применения и т. п.

Ответы на вопрос «Что, по Вашему мнению, нужно сделать, чтобы доля немецкого языка при изучении иностранных языков в школах и вузах увеличилась?» распределились так (%):

- «Ничего» — 0;
- «Проводить агитационную, разъяснительную, рекламную работу» — 51,4;
- «Заинтересованным лицам (например, преподавателям немецкого языка) решать эту проблему с администрацией школ и вузов» — 35,1;
- «Заинтересованным лицам (преподавателям немецкого языка, директорам школ, ректорам вузов) обращаться с предложениями в городские, об-



ластные министерства образования, в Министерство образования РФ» — 47,8;

«Исследовать эту проблему с научной точки зрения» — 31,5;

«Другое» — 14,2.

В последнем случае было предложено, например, следующее:

— не забывать, что английский язык — шанс для мира, а немецкий — шанс для Европы;

— правительству взять вопрос на контроль. Немцы всегда останутся соседями и партнерами;

— Министерство образования должно целенаправленно заниматься этими вопросами.

Коллеги из академий и вузов вместе с анкетами прислали письма, в которых выражали надежду на то, что исследование поможет выяснению причины снижения интереса к изучению немецкого языка, а самое главное, восстановит этот интерес; благодарили за возможность поучаствовать в обсуждении места немецкого языка в вузе и школе; выражали озабоченность положением с немецким языком, который практически вытеснен английским; заявляли о своей готовности к сотрудничеству. Это явилось для нас еще одним доказательством актуальности нашего исследования.

Нельзя не согласиться с мнением И. Н. Ивановой относительно того, что «изменения в системе социальных отношений активно воздействуют на различные социальные институты, требуют от них мобильности и адекватного решения проблем. Образование как один из важнейших социальных институтов отражает состояние и тенденции развития современного общества. Согласованность процессов модернизации общества и модернизации системы образования становится велением времени: переход к индустриальному обществу, основанному на информационных технологиях, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия не только предъявляют новые требования к системе образования, но и открывают перед

ней новые возможности. Успех или неуспех современной попытки модернизации страны во многом будет обусловлен характером изменений, происходящих в системе образования и в обществе» [3, с. 5]. Эти изменения, к сожалению, не всегда ведут к положительным результатам. Нас беспокоит тенденция снижения доли изучения немецкого языка в школах и, как следствие, в вузах России. Особенно тревожной такая ситуация предстает в свете активного участия России в Болонском процессе. Европейское многоязычие — веление времени, поэтому направленность только на английский язык, порожденная стереотипным мышлением, противоречит интересам и запросам системы образования и общества в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Альтбах, Ф. Г.* Английский как имперский язык академической науки / Ф. Г. Альтбах // *Alma mater* : Вестн. высш. шк. — 2007. — № 7. — С. 36—39.
2. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / отв. ред. В. С. Степин, А. А. Гусейнов. — М. : Наука, 2005. — 428 с.
3. *Иванова, И. Н.* О тенденциях развития современного образования / И. Н. Иванова // *Инновации в образовании*. — 2004. — № 3. — С. 25—42.
4. *Максименко, В.* Происходит ли «глобализация»? / В. Максименко // *Pro et Contra*. — 1999. — Осень.
5. *Никитин, В. А.* Проблемы и направления реализации социального в обществе / В. А. Никитин. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. — 151 с.
6. Стипендиальные программы DAAD для Российской Федерации на 2007/08 учебный год. — М., 2006.
7. Стипендии Федеративной Республики Германия для граждан из Российской Федерации. Учебка, высшее образование, повышение квалификации в Германии. Материалы Германской службы академических обменов (DAAD). — Бонн, 2002.
8. *Bering, K.* Die deutsche Einigung brachte einen «Boom» für die deutsche Sprache im Ausland / K. Bering // *Deutsche Tribüne*. — 1991. — № 48.
9. *Dahrendorf, R.* Anmerkung zur Globalisierung / R. Dahrendorf // *Globalisierung im Alltag*. — Frankfurt am Main ; М., 2002.
10. *Hi! Potentials* — Презентация немецких вузов. Образование. Москва, 18—20 ноября 2004 г. — М., 2004.

Поступила 20.06.08.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИРОДОСООБРАЗНАЯ МОДЕЛЬ СООТВЕТСТВИЯ ФАЗ ИНТЕДИФФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЭТАПАМ ОНТОГЕНЕЗА РЕБЕНКА

*А. А. Остапенко, доктор педагогических наук, профессор
Кубанского государственного университета (г. Краснодар),
главный редактор журнала «Педагогическая техника»*

Принято считать, что «лента жизни» — это полосатая, как зебра, действительность, в которой с упрямым постоянством кризисы чередуются со стабильными периодами. Автором статьи сделана попытка решить сложную проблему: как природосообразно фундаментальному закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу.

Ключевые слова: интеграция образования, дифференциация образования, природосообразность, онтогенез, возрастная периодизация, интедиффия, фазы интедиффии.

Сегодня, когда образование охватило модные процессы компетентизации, модернизации и менеджментизации, термины «дифференциация» и «интеграция», которые еще недавно казались мудреными и пугающими, а ныне стали близкими и понятными, незаслуженно отошли на задний план. Между тем списывать на свалку педагогические диссертации, посвященные этим важным понятиям, пока рано. Самое слабое место большинства современных концепций непрерывного образования — трудности перехода от одного этапа образования к следующему; исследования интегративных и дифференциальных процессов в образовании могут помочь его преодолеть. Несмотря на то что сотни статей посвящены вопросам преемственности всех этапов образования, вопрос о плавном, не травмирующем психику переходе детей из дошкольного детства в школьное, из начальной школы в основную и т. д. так и не решен. Обеспечение указанной преемственности назовем **возрастной непрерывностью**. На наш взгляд, большинство трудностей возникает из-за того, что организация образовательного процесса плохо согласуется со знанием психологии ведущих видов деятельности, а также из-за крайностей, связанных с интеграцией и дифференциацией образования.

Если заглянуть в новые педагогические словари, то с некоторым недоумением можно обнаружить, что статьи по

дифференциации в них есть, а статьи по интеграции в образовании отсутствуют. Видимо, это вполне соответствует состоянию дел в системе образования. Как точно заметил известный психолог В. Ф. Моргун, «сегодняшняя педагогика и школа переживают своеобразный бум дифференциации образования. Учеников *дифференцируют* по способностям, содержание образования разбивают на все большее число дисциплин, методы классифицируют на групповые и индивидуальные, учебно-воспитательные учреждения разделяют на элитарные и обычные и т. д.» [4, с. 5]. Вместе с тем ряд нововведений, связанных с модернизацией образования, в частности переход на профильное обучение, порождает нехватку учебного времени, заставляющую учителя объединять темы, укрупнять единицы знаний, одним словом, *интегрировать* содержание образования, формы и методы обучения.

Дискуссия между приверженцами вариативности образования («дифференционисты») и сторонниками единых жестких образовательных стандартов («интегральщики»), на наш взгляд, не утратила актуальности. Первые упрекают вторых в консерватизме, вторые первых — в развале системы образования. Между тем В. Ф. Моргун утверждает, что встречные процессы *интеграции* и *дифференциации* в образовании взаимно дополняющие, взаимонезбежные,



двуединые. Этому явлению он дал соответствующее название — **интедиффия образования**, определив его так: «*Интедиффия образования* — это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потребностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности» [4,

с. 6]. Автор утверждает, что интедиффия присуща не только образованию, но и, в первую очередь, научному познанию. Он отмечает универсальность этого понятия для различных отраслей знания: метафизики, философии, логики, социологии, психологии, педологии, педагогики, показывает, что интедиффия свойственна процессу развития интеллекта в онтогенезе.

Для наглядности приведем классификацию стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Классификация стадий развития интеллекта (по Ж. Пиаже) [7, с. 57—58]

Период	Подпериод	Стадия	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнения рефлексов. 2. Первые навыки и первые круговые реакции. 3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции	0—1 мес. 1—4,5 мес. 4,5—8/9 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация способа и цели. Начало практического интеллекта. 5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. 6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путем дедукции	8/9—11/12 мес. 11/12—18 мес. 18—24 мес.
2. Репрезентативный интеллект и конкретные ситуации	А. Предоперативный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия. 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие. 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления	2/3—4/6 лет 4/6—6 лет 5/6—7/8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, сериация, взаимно однозначное соответствие). 5. Системы операций (система координат, проекционные понятия)	8—10 лет 9—12 лет
3. Репрезентативный интеллект и формальные ситуации	А. Становление формальных ситуаций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика	11—14 лет
	В. Достижение формальных операций	2. Структура «решетки» и группа четырех трансформаций	13—14 лет

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно вполне современной классификацией Л. С. Выготского (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Периоды детского развития
(по Л. С. Выготскому) [1, с. 117]**

Возраст	Кризис или период
0—2 мес.	Кризис новорожденности
2 мес.—1 год	Младенчество
1 год	Кризис 1 года
1—3 года	Раннее детство
3 года	Кризис 3 лет
3—7 лет	Дошкольный возраст
7 лет	Кризис 7 лет
8—12 лет	Школьный возраст
13 лет	Кризис 13 лет
14—17 лет	Пубертатный возраст
17 лет	Кризис 17 лет

В середине 1990-х гг. появилась ставшая известной периодизация развития личности В. И. Слободчикова [10]. В то же время, продолжая начатое в 1980-х гг.

исследование проблемы периодизации личности [6], В. Ф. Моргуна на основании своей концепции создал собственную модель периодизации развития человека в течение всей жизни, которая была впервые обнародована в апреле 1995 г. [5, с. 135—139].

Разночтений в интерпретации кризисных и стабильных периодов жизни человека между В. Ф. Моргуном и В. И. Слободчиковым мы находим немного, но подходы двух исследователей принципиально различны, как различны и таблицы, отражающие периодизации (табл. 3, 4). Так, в основу деления жизни человека на периоды у В. Ф. Моргуна положены временные ориентации и содержательные направленности, а у В. И. Слободчикова — «базисные общности, или ступени развития субъектности» [11, с. 194]. Соответственно у В. И. Слободчикова жизнь человека поделена на пять периодов-ступеней.

Т а б л и ц а 3

Схема периодизации развития человека в онтогенезе (по В. И. Слободчикову) [12, с. 64]

Ступени развития субъектности	Матрица возрастов			
	Периоды становления со-бытийности		Периоды реализации со-бытийности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	Родовой кризис (-2 мес.) — 3 недели	Новорожденность 0,5—4 мес.	Кризис новорожденности 3,5—7 мес.	Младенчество 6—12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества 11—18 мес.	Раннее детство 1 год 3 мес. — 3 года	Кризис раннего детства 2,5—3,5 года	Дошкольное детство 3—6,5 лет
Персонализация	Кризис детства 5,5—7,5 лет	Отрочество 7—11,5 лет	Кризис отрочества 11—14 лет	Юность 13,5—18 лет
Индивидуализация	Кризис юности 17—21 год	Молодость 19—28 лет	Кризис молодости 27—33 года	Взрослость 32—42 года
Универсализация	Кризис взрослости 39—45 лет	Зрелость 44—60 лет	Кризис зрелости 55—65 лет	Старость 62— ... года
	Кризис индивидуальной жизни			

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга «благодаря» появлению государственных границ между Россией и Украиной, резко снизившему научные

связи между научными школами) приводит к мысли о том, что это — разные грани одного подхода. На процесс онтогенеза человека ученые смотрели разными глазами, и таблицы они построили

Многомерная периодизация развития личности (по В. Ф. Моргуну) [9, с. 14 вкл.]

Стадии (по уровням и формам деятельности)	1. Обучение (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	2. Воспроизводство (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	3. Творчество (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)
	Кризисы адаптации-деадаптации	Кризисы автономии-зависимости	Кризисы самоактуализации-конформизма
Периоды (по ориентациям, переживаниям и содержательным направленностям)			
1. Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее	1(1.1.) Младенчество: до 1 года	2(1.2.) Раннее детство (дети): 1-3 года	3(1.3.) Дошкольное детство (ребёнок): 3-6 лет
	Кризис новорождённости: "первый вздох", 0-3,5 мес.	Кризис младенчества: "первый шаг", 11-18 мес.	Кризис раннего детства: "я сам", 2,5-3,5 года
2. Общение с оптимистической ориентацией на будущее	4(2.1.) Отрочество: 7-13 лет	5(2.2.) Юность: 14-18 лет	6(2.3.) Молодость: 19-30 лет
	Кризис детства: "обязанность", 5,5-7,5 года	Кризис отрочества: "независимость", 11-14 лет	Кризис юности: "любовь; профессия", 17-21 год
3. Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое	7(3.1.) Взрослость: 31-45 лет	8(3.2.) Зрелость: 46-60 лет	9(3.3.) Старость: 61 год и долголетие
	Кризис молодости: "семья; призвание", 27-33 года	Кризис взрослости: "признание", 39-45 лет	Кризис зрелости: "наставничество", 55-65 лет
			Кризис смысла жизни: "мудрость и покой"



по разным основаниям. Попытаемся све-
сти их воедино, построив «ленту жизни»

от рождения до смерти без соблюдения
временного масштаба (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

**Сопоставление периодизаций развития человека
в онтогенезе В. Ф. Моргуна и В. И. Слободчикова**

Периоды онтогенеза человека по В. Ф. Моргуну																				
Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее				Общение с оптимистической ориентацией на будущее				Самостоятельность с ностальгической ориентацией на прошлое												
Родовой кризис	Кризис новорожденности	Младенчество	Кризис новорожденности	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость	Кризис взрослости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость	Кризис жизни
Оживление				Одушевление				Персонализация				Индивидуализация				Универсализация				
Ступени развития субъектности по В. И. Слободчикову																				

Как следует из таблицы, различия приходится только на первый год жизни человека.

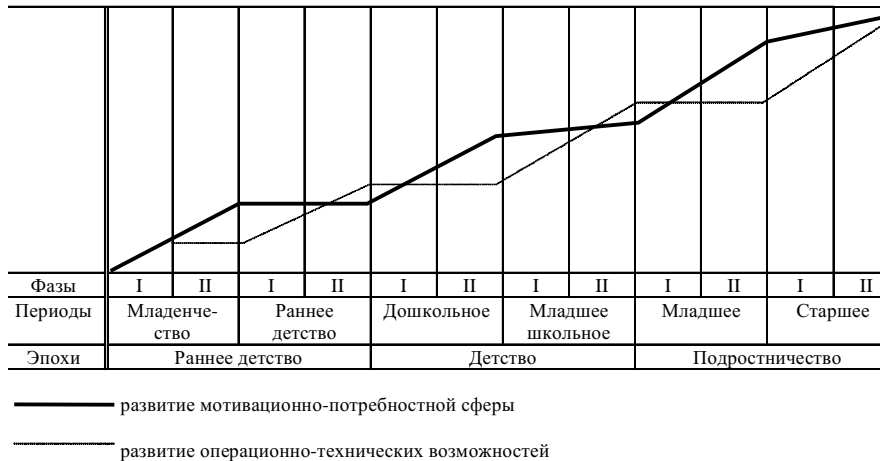
Табл. 2—5 отчетливо отражают процесс чередования критических и стабильных стадий развития человека. Прежде чем сопоставлять это чередование с пульсацией интедиффии, рассмотрим чередование видов деятельности в разных возрастах, приведенное в работах Д. Б. Эльконина. Опираясь на учение Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконин сформулировал «гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими» [13, с. 75]. Согласно этой гипотезе чередующиеся виды ведущей деятельности ребенка делятся на две группы. Первая группа — это виды деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу; вторая — формирующие интеллектуально-познавательные силы детей и их опе-

рационно-технические возможности. «Если расположить эти виды деятельности в последовательности, получается следующий ряд:

- непосредственно-эмоциональное общение — первая группа;
- предметно-манипулятивная деятельность — вторая группа;
- ролевая игра — первая группа;
- учебная деятельность — вторая группа;
- интимно-личностное общение — первая группа;
- учебно-профессиональная деятельность — вторая группа» [13, с. 75].

В соответствии с данным рядом Д. Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп (рис. 1).

На наш взгляд, данное чередование должно соответствовать пульсации интедиффии, причем этапам кризиса должен соответствовать период интеграции (первая группа видов деятельности), а

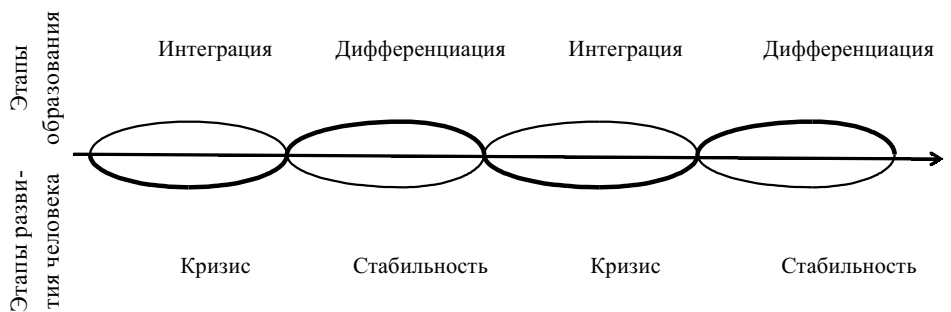


Р и с. 1. Периодичность доминирования видов деятельности (по Д. Б. Эльконину) [13, с. 76]

этапам стабильности — периоды дифференциации (вторая группа видов деятельности). Это объясняется тем, что кризис личности есть состояние дезинтеграции системы отношений личности, ее внутреннего мира. Кризис представляет собой дисгармонию, дискомфорт, нарушение цельности личности. Следовательно, на эту стадию внутренней несобранности, рассеянности (диссипации) ни в коем случае нельзя накладывать процессы дифференциации образования личности, поскольку дробность дифференциации бу-

дет резонировать с диссипацией личности, тем самым усугубляя состояние кризиса. На кризисные этапы должны накладываться фазы интеграции в образовании. В таком случае интеграция будет выполнять компенсаторные функции в отношении кризисных явлений личности.

Мы считаем, что *чередование кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе должно находиться в противофазе чередованию этапов дифференциации и интеграции в образовании.*



Р и с. 2. Соотношение этапов образования и этапов развития человека

Полагаем, что нижеприведенное чередование соответствует делению на ступени в области образования, предложенному С. И. Гессеном: «Эпизодический курс, систематический и научный, или университетский, — эти три ступени представляются естественными ступенями обучения, различающимися не объемом и количеством материала, но

самым способом и задачей преподавания» [2, с. 278].

На базе Азовского педагогического лицея Краснодарского края, в состав которого входят детский сад, общеобразовательная школа и факультет педагогического вуза, нами создана модель непрерывного образовательного процесса, технологической базой которой служит

концентрированное обучение. Основным в нашей модели является положение о том, что *каждой ступени научного образования соответствует не только свой возраст, но и своя модель тех-*

нологии концентрированного обучения. В схематическом виде модель непрерывного образования, состоящая из основных и переходных моделей, представлена в табл. 6.

Таблица 6

Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения

Ступени образования	Ступени научного образования (по С. И. Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Высшая школа	Научный курс	Отработка модели высшего педагогического образования на основе циклового (конвейерного) метода обучения	Отработка модели педагогического лица
Средняя (полная) школа		Отработка дифференцированных курсов на основе погружения в отдельную тему (раздел) курса	
Основная школа	Систематический курс	Отработка интегрированных курсов основ школьных знаний на основе погружения в интегрированные предметы	
Начальная школа	Эпизодический курс	Отработка погружения в образ	Отработка плавного перехода «детский сад—школа»
Дошкольное образование		Отработка погружения в развивающую среду	

Под концентрированным обучением мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет большей ее систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий. Концентрированное обучение является противоположностью распределенного обучения, причем противоположностью не противоречивой, а взаимодополняющей, ибо, как показывают наши иссле-

дования, разумное чередование концентрированного и распределенного обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Подробно все модели концентрированного обучения нами описаны ранее [8]. Независимо от этого мы считаем, что каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только определенные образовательные программы, но и своя фаза интедиффии (табл. 7). В первую очередь это касается содержания образования.

Таблица 7

Соответствие фаз интедиффии этапам непрерывного образования

Этапы непрерывного образования	Фазы интедиффии	Особенности содержания образования
Заключительные курсы высшей школы (подготовка специалиста)	Дифференциация	Узкая специализация
Начальные курсы высшей школы (подготовка бакалавра)	Интеграция	Освоение общекультурных, общеобразовательных курсов, введение в специальность
Средняя (полная) школа	Дифференциация	Детализация системных основ школьных курсов
Основная школа	Интеграция	Освоение целостных системных основ школьных курсов
Начальная школа	Дифференциация	Получение эпизодических (фрагментарных) знаний и отработка технологических навыков чтения, письма, счета
Дошкольное образование	Интеграция	Постижение цельного образа окружающего мира



Схема соответствия фаз интeдиффии ступеням развития в онтогенезе и стадиям развития интеллекта на разных этапах системы непрерывного образования

Возраст	2,5—3,5 года	3—6,5 лет	5,5—7,5 лет	7—11,5 лет	11—14 лет	13,5—18 лет	17—21 год	19—28 лет	
Периоды развития личности и интеллекта	Стадии развития интеллекта (по Ж. Пиаже)	Появление символической функции	Интуитивное мышление через восприятие	Интуитивное мышление через расчлененные действия	Конкретные операции	Становление формальных операций	Достижение формальных операций		
	Периоды детского развития (по Л. С. Выготскому)	Кризис 3 лет	Дошкольный возраст	Кризис 7 лет	Школьный возраст	Кризис 13 лет	Пубертатный возраст	Кризис 17 лет	
	Ведущие виды деятельности и их группы (по Д. Б. Эльконину)	Непосредственно-эмоциональное общение (первая)	Предметно-манипулятивная деятельность (вторая)	Ролевая игра (первая)	Учебная деятельность (вторая)	Интимно-личное общение (первая)	Учебно-профессиональная деятельность (вторая)		
	Ступени развития в онтогенезе (по В. И. Слободчикову)	Кризис раннего детства	Стадия дошкольного детства	Кризис детства	Стадия отрочества	Кризис отрочества	Стадия юности	Кризис юности	Стадия молодости
	Возрастные этапы развития личности (по В. Ф. Моргуну)	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость
Фазы интeдиффии (по В. Ф. Моргуну)	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	
Периоды (этапы) образования	Модели концентрированного обучения (по А. А. Остапенко)			Погружение в развивающую среду	Погружение в образ	Погружение в интегрированные курсы	Погружение в дифференцированные курсы	Цикловое (конвейерное) обучение	Цикловое (конвейерное) обучение
	Ступени научного образования (по С. И. Гесену)				Эпизодический курс	Систематический курс	Научный курс	Научный курс	Научный курс
	Этапы непрерывного образования		Дошкольное образование	Дошкольное образование	Начальное образование	Основное образование	Среднее (полное) образование	Высшее образование (бакалавр)	Высшее образование (специалист)



Все вышеприведенные знания объединены нами в единую сводную таблицу (табл. 8).

Полагаем, что соответствие периодических процессов, приведенных разными авторами в различных исследованиях, не случайно. Периодические чередования процессов интеграции и дифференциации в образовательном процессе — это *природосообразная закономерность*, имеющая психолого-педагогическое обоснование. Что касается понятия интедиффии, рискнем предположить, что, несмотря на кажущуюся экзотичность, этот термин уверенно займет свое место в психолого-педагогическом тезаурусе. О формах интеграции и дифференциации образования следует писать отдельно и, видимо, очень подробно. Пока же отошлем читателя к статье В. Ф. Моргуна [3], которая и побудила нас к написанию этого текста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский, Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // *Вопр. психологии.* — 1972. — № 2. — С. 114—123.
2. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М.: Школа-пресс, 1995. — 448 с.
3. *Моргун, В. Ф.* Интеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти / В. Ф. Моргун // *ПостМетодика.* — [Полтава], 1996. — № 4 (14). — С. 41—45. (На русском языке статья опубликована с незначительными сокращениями в нашем переводе в 2003 году, см.: *Моргун, В. Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты / В. Ф. Моргун // *Шк. технологии.* — 2003. — № 3. — С. 3—9.)
4. *Моргун, В. Ф.* Інтедифія освіти: курс лекцій / В. Ф. Моргун. — Полтава: Наукова зміна, 1996. — 78 с.
5. *Моргун, В. Ф.* Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі / В. Ф. Моргун // *Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4—5 квітня 1995 р.)* / за ред. А. М. Бойко. — Полтава, 1995. — С. 135—139.
6. *Моргун, В. Ф.* Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 84 с.
7. *Обухова, Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 191 с.
8. *Остапенко, А. А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии / А. А. Остапенко // *Шк. технологии.* — 1999. — № 5. — С. 116—154.
9. *Рибалка, В. В.* Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості / В. Рибалка // *Психолог.* — [Київ], 2003. — № 20 (68). — 32 с. (Вкладка: персоналії).
10. *Слободчиков, В. И.* Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 5. — С. 38—50.
11. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
12. *Слободчиков, В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. ... д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. — М., 1994. — 64 с.
13. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Поступила 12.02.08.



РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ*

*Ю. В. Варданян, заведующий кафедрой психологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева, профессор,*

*Н. Н. Рузанкина, аспирант кафедры психологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Статья посвящена поиску путей совершенствования процесса становления компетентности студента как субъекта педагогического общения. Авторы видят решение проблемы в эффективном использовании субъектно-развивающего потенциала психологических дисциплин, а также в практическом применении студентом приобретенных субъектных характеристик в учебно-познавательных, имитационно-моделирующих, профессионально-педагогических и социально-психологических ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическое общение, психологические характеристики общения, компетентность в общении, субъектные функции студента, субъект педагогического общения.

В современных условиях жизни, когда динамично меняются социально-экономические тенденции и усиливается конкуренция на рынке труда, особенно важно, чтобы выпускник педагогического вуза обладал широкими субъектными функциями, умел самостоятельно реализовать и восполнять профессиональную компетентность, располагал возможностью оснащать педагогическую деятельность эффективными средствами общения. Поэтому в период обучения будущему педагогу необходимо научиться быть субъектом общения, уметь компетентно осуществлять обмен информацией, устанавливать и развивать контакты с отдельными людьми и человеческими сообществами, строить и развивать деловые и межличностные отношения, использовать внешне воспринимаемые характеристики личности для постижения внутренних проявлений души. В нашем понимании профессиональная компетентность будущего педагога как субъекта общения характеризует единство его теоретической и практической готовности и возможности продуктивно оснащать процесс самореализации в разных сферах жизни (учебно-познавательной, производственно-педагогической, меж-

личностной) системой коммуникативных, интерактивных и перцептивных действий.

Анализ показал, что среди разнообразных психологических трудностей, выделяемых современными студентами педагогического вуза, одно из первых мест занимает недостаточный уровень сформированности следующих характеристик:

— умения преодолевать опыт ощущения себя в качестве ведомого и обучаемого, использовать его в качестве основы для развития собственных субъектных характеристик, дающих возможность становиться творцом взаимоотношений с окружающими людьми;

— субъектных функций общающегося, которые определяют успешность реализации субъектного потенциала при сопряжении процессов говорения и слушания в деловой сфере жизни (в том числе в учебных, имитационно-моделируемых и профессионально-практических ситуациях) и в межличностном взаимодействии;

— психологической компетентности в общении, которая обуславливает меру постижения конкретным студентом характеристик внутреннего мира (собственного, окружающих людей, в том

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Образовательные условия развития студента как субъекта профессионально-педагогической компетентности в процессе изучения психологии», проект № 08-06-00359а.

числе субъектов образования) и их учета при выражении мыслей, чувств, отношений;

— действенности процесса приобретения и развития компетентности в деловом и личностном общении, которая обуславливает эффективность использования студентом способов и средств общения в процессе коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения ими педагогической деятельности и социального взаимодействия.

В теоретических психолого-педагогических исследованиях, в опыте образовательной деятельности, в практике психологической помощи и психической санации наработан богатый фонд научных положений и практических рекомендаций по совершенствованию подготовки будущего педагога к общению. Так, в теоретических исследованиях разработаны плодотворные идеи, раскрывающие структуру, функции, генезис общения и межличностных отношений (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, Я. Л. Коломинский и др.); субъект-субъектную сущность деятельности и общения (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Сластенин и др.); основы личностного и профессионального самосовершенствования в процессе общения (А. В. Мудрик, Л. А. Петровская, Е. В. Руденский и др.); психологические механизмы различных проявлений психической деятельности (Е. И. Бойко, П. Я. Гальперин, О. А. Конопкин и др.). Изучение социально-образовательной практики показало, что в настоящее время существует множество систем подготовки человека к общению, которые в основном разработаны в контексте содействия процессам личностного и профессионального роста (А. А. Криулина, С. В. Петрушин, Т. С. Яценко и др.). Тем не менее в настоящее время не обнаружены исследования, в которых интегрировались бы теоретические положения по проблеме развития и саморазвития в вузе субъекта педагогического общения в процессе становления его профессиональной компетентности.

Остается нерешенным ряд принципиальных вопросов: в чем именно состоит влияние образовательного процесса педагогического вуза на поступательное освоение студентом коммуникативной, интерактивной и перцептивной компетентности? Как происходит становление опыта ее реализации в качестве субъекта общения? При каких условиях можно эффективно использовать потенциал психологических дисциплин для преодоления разрыва между учебной деятельностью и реальной практикой профессионально-педагогических и межличностных контактов студента? Интерес к этим вопросам обусловлен остротой противоречий между:

— возрастающей потребностью общества в выпускниках педагогического вуза, владеющих возможностью оснащать профессиональную деятельность средствами общения (коммуникативными, интерактивными и перцептивными), и недостаточной разработанностью в современной науке психологических основ, способствующих реализации процесса становления компетентности студента как субъекта педагогического общения;

— потребностью вуза в переводе этого процесса из состояния развития в саморазвитие и неразработанностью соответствующего научно-методического оснащения, обеспечивающего использование субъектно-развивающего потенциала цели, содержания, технологий и результатов высшего педагогического образования.

Для продуктивного разрешения указанных противоречий необходимо выявить образовательные условия, при которых достигается востребованность субъектных функций студента в области оснащения учебной деятельности и практики социальной жизни средствами общения, а также оказывается содействие процессу перевода субъектных функций и интернальных характеристик будущего педагога в состояние саморазвития в процессе овладения профессией и творения собственной жизни. Поэтому особен-



но актуальным является исследование возможностей психологических дисциплин обеспечивать становление компетентности студента как субъекта педагогического общения в вузовском образовательном процессе и в практике социального взаимодействия.

Нами изучены требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника педаго-

гического вуза. В ходе анализа учебных планов специальностей было обнаружено, что проблемы общения и субъектности ситуативно и фрагментарно затрагиваются в содержании разных циклов дисциплин.

Для нашего исследования первостепенное значение имеет анализ элементов дидактических единиц ГОС ВПО по курсу «Психология» с целью выявления его возможностей способствовать становлению компетентности субъекта педагогического общения (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Потенциальные возможности использования элементов дидактических единиц курса «Психология» для развития компетентности субъекта педагогического общения

Раздел	Элементы дидактических единиц по категории «общение»	Контекст рассматриваемого понятия	Элементы дидактических единиц по категории «субъект»	Контекст рассматриваемого понятия
Общая психология	Общение	Психологическая сущность общения	Общее понятие о личности	Сущность и соотношение понятий «человек», «индивид», «субъект», «личность», «индивидуальность», «универсум»
Возрастная психология	Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность. Основные новообразования	Общение как вид деятельности. Особенности общения на каждом возрастном этапе	Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Особенности развития ребенка в разных возрастах	Стадиальность развития субъектных свойств личности. Возрастные критерии их формирования
Педагогическая психология	Педагогическая деятельность: психологические особенности, структура, механизмы	Педагогическое общение. Психологические основы оснащения педагогической деятельности средствами общения	Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста. Учитель как субъект педагогической деятельности	Субъектные характеристики личности учителя. Компетентность субъекта педагогической деятельности, общения, отношений
Социальная психология	Феномен конформизма. Лидерство и руководство. Феномен межгруппового взаимодействия. Межличностный конфликт	Интерактивная и перцептивная стороны общения	Проблемы личности в социальной психологии. Социализация	Психологические условия становления и развития личности как субъекта общения в социуме

Анализ содержания психологических дисциплин позволяет сформулировать вывод о наличии серьезных пробелов в изучении психологических основ, обеспечивающих становление и развитие студента как субъекта педагогического общения. Это обусловлено фрагментарностью их рассмотрения в элементах дидактических единиц разных разделов психологических дисциплин без учета особенностей педагогического общения в предстоящей профессиональной деятельности будущего специалиста.

Для изучения реального состояния подготовки студентов к профессионально компетентному осуществлению педагогического общения нами было проведено специальное обследование. С этой целью был подобран и апробирован ком-

плекс методик изучения исходного уровня сформированности компетентности студента как субъекта педагогического общения: опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (модифицированный опросник В. А. Лабунской) [2], опросник «Оценка способности педагога к эмпатии» [3], «Q-сортировка» [1], методика КОС В. В. Синявского, Б. А. Федоришина [1].

В обследовании приняли участие студенты I (58 чел.) и IV (60 чел.) курсов. На основе полученных данных была произведена градация и определены уровни выраженности психологических характеристик студента как субъекта общения: максимальный, высокий, средний, низкий, не выражен (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Сравнительный анализ психологических характеристик общения студентов I и IV курсов

Шкала	Количество студентов с соответствующим уровнем сформированности психологических характеристик субъекта общения, %							
	Высокий		Средний		Низкий		Не выражен	
	I курс	IV курс	I курс	IV курс	I курс	IV курс	I курс	IV курс
ЭР	0	0	67,2	68,3	32,8	31,7	0	0
СП	1,7	0	56,9	65,0	41,4	35,0	0	0
ОО	6,9	5,0	77,5	86,7	15,6	8,3	0	0
НВ	3,4	1,7	70,7	81,7	25,9	16,6	0	0
УО	1,7	1,7	22,4	51,7	69,0	43,2	6,9	3,4

Примечание. ЭР — экспрессивно-речевые характеристики общения (специфика речи собеседника, поза во время общения, жесты, мимика, контакт глаз); СП — социально-перцептивные характеристики общения (эмпатичные качества партнера: умение оценить чувства и настроения другого человека, поставить себя на его место, продемонстрировать свое понимание); ОО — особенности отношения (безразличное, подозрительное, враждебное, властное, высокомерное или заинтересованное, доверительное, дружеское, почтительное) и обращения к партнеру по общению (желание произвести приятное впечатление, умение выразить свое отношение с помощью жестов, мимики, интонации); НВ — навыки взаимодействия или интерактивные характеристики общения (умение вести диалог, аргументировать свою точку зрения); УО — условия общения (интенсивность общения, количество партнеров, наличие свидетелей общения, возраст, пол, статус).

Количественный анализ данных позволил выявить, что максимальным уровнем сформированности психологических характеристик общения не обладает ни один из обследованных студентов I и IV курсов; высоких показателей сформированности характеристик общения у студентов очень мало; преобладают средние и низкие показатели. Стати-

стически значимых отличий эмпирических данных студентов I и IV курсов также не выявлено.

Результаты проведенного обследования показали, что высшее профессиональное образование в некоторой степени закладывает основу для развития компетентности педагога как субъекта педагогического общения. Это проявляется



ся в достигнутом уровне сформированности его готовности к осуществлению педагогического общения, а также возможности реализовать ее с опорой на усвоенные профессиональные знания, выработанные профессиональные умения и действия по их реализации. Однако без целенаправленной развивающей работы данный уровень оказывается недостаточным для качественного оснащения педагогической деятельности средствами общения.

Решить сложившуюся проблему можно, на наш взгляд, путем дополнения обязательной программы обучения курсами по выбору, тренингами общения и профессионально-личностного роста. На основе полученных данных опытно-экспериментальной работы нами был разработан и внедрен курс по выбору «Психологические основы компетентности субъекта педагогического общения». Курс рассчитан на 13 занятий. Его основная цель — овладение студентами теоретическими и практическими основами развития компетентности субъекта педагогического общения. Изучение данного курса предполагает решение следующих задач:

— совершенствование теоретических знаний студента о психологических свойствах, закономерностях и механизмах общения;

— развитие навыков использования студентом способов и средств общения в процессе коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения ими педагогической деятельности и социального взаимодействия;

— становление, развитие и саморазвитие субъектных характеристик будущего педагога;

— создание образовательных условий реализации субъектных свойств будущего педагога в сфере педагогического общения.

В содержании курса выделены семь тем, включающих в себя систему задач, теоретические вопросы для обсуждения, список основной и дополнительной литературы, позволяющей углубленно из-

учить учебный материал, а также задания для самостоятельной работы студентов.

Кратко рассмотрим содержание каждой темы.

1. Коммуникативная сторона общения. Сущность общения: цели, функции. Невербальная коммуникация: особенности, функции, основные каналы (средства) передачи информации (жесты, мимика, пантомимика, визуальный контакт, просодика и экстралингвистика, такесика, проксемика). Речевая коммуникация: структурные компоненты, виды, цели, функции. Особенности процессов говорения и слушания. Приемы активного слушания. Техника речи учителя.

2. Интерактивная сторона общения. Сущность организации взаимодействия общающихся. Механизмы взаимодействия. Факторы разобщенности. Уровни общения. Манипуляции в педагогическом общении: признаки, виды, типы манипуляторов, механизмы манипулятивного воздействия, распознавание и защита от манипуляции. Конфликты: причины возникновения, признаки, типология, структура, стадии развития, пути и способы разрешения. Специфика конфликтных ситуаций в педагогическом общении. Барьеры в педагогическом общении и пути их преодоления.

3. Перцептивная сторона общения. Специфика межличностного восприятия общающихся. Возрастные, индивидуальные и профессиональные особенности восприятия. Эффекты восприятия: эффект первого впечатления (эффект ореола, проекция, эффект снисходительности, установка), каузальная атрибуция, стереотипизация, аттракция. Психологические особенности восприятия себя (Я-концепция, самооценка). Специфика межличностного понимания. Возрастные и индивидуальные особенности понимания. Механизмы взаимопонимания (идентификация, стереотипизация, рефлексия, эмпатия, обратная связь). Роль стереотипов (этикет, обычаи, традиции, ритуалы) в понимании других людей.

4. Педагогическое общение как средство реализации профессиональной компетентности будущего учителя. Понятие «педагогическое общение». Цели, функции, содержание, средства педагогического общения. Этапы педагогического общения и технология их реализации. Сущность стилей педагогического общения.

5. Субъекты педагогического общения. Понятия «субъект общения», «субъект педагогического общения». Социальные роли субъектов педагогического общения. Личностные и индивидуальные характеристики общающихся. Социальные установки субъектов педагогического общения. Особенности профессиональной позиции и стилей педагога. Условия проявления субъектных свойств в педагогическом общении (рефлексия, эмпатия, внутренняя мотивация, самоактуализация, самораскрытие) как потенциалы плодотворного общения.

6. Психологические аспекты формирования готовности студента к профессионально-педагогическому общению. Компетентность субъекта педагогического общения. Содержание и структура компетентности будущего учителя в общении: психологические знания, умения общения, психологические позиции, мотивация, стиль общения, манеры поведения в общении (доминантность—недоминантность, экстраверсия—интроверсия, мобильность—ригидность); качества личности, необходимые для успешного общения. Условия формирования готовности субъекта к профессионально-педагогическому общению.

7. Психологические основы овладения компетентностью субъекта педагогического общения. Технологии общения, их развивающий потенциал. Техника педагогического общения: средства, механизмы, манипуляции. Методы развития компетентности в общении. Психологическая культура общения учителя. Этика общения. Этические принципы профессионального общения.

Практическому закреплению изучаемого теоретического материала, разви-

тию и саморазвитию субъектных характеристик в общении способствуют задания для самоподготовки студентов. Они включают в себя работу по анализу психолого-педагогической литературы, художественных произведений, видеоматериалов, проигрыванию педагогических и социально-психологических ситуаций, написанию сочинений, составлению схем, самодиагностике, подготовке компьютерных презентаций и др.

Значимый субъектно-развивающий элемент разработанного курса составляют задания на период производственно-педагогической практики. Они ориентированы на выполнение студентом различных способов индивидуальной и коллективной работы: наблюдение за взаимодействием учителя и учащихся на уроке и во внеурочное время, анкетирование, моделирование эффективных способов разрешения психолого-педагогических ситуаций, составление программы саморазвития субъектных качеств, необходимых для организации оптимального педагогического общения и др.

Ожидаемыми результатами обучения являются знание студентом психологических основ развития компетентности будущего педагога как субъекта педагогического общения; владение основами саморазвития субъектных характеристик студента в педагогическом общении и умение использовать способы и средства общения в процессе коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения ими педагогической деятельности и социального взаимодействия.

Курс заканчивается итоговым обследованием, которое позволяет экспериментально проверить эффективность овладения теоретическими и практическими основами развития компетентности студента как субъекта педагогического общения. Изучение данного курса служит важным источником становления у него субъектных функций и способствует развитию готовности будущего педагога к самореализации средствами общения в профессиональной деятельности и в жизни.



Таким образом, образовательный процесс педагогического вуза может оказывать существенное влияние на поступательное освоение студентом коммуникативной, интерактивной и перцептивной компетентности. Это влияние выражается в потенциальных возможностях психологических дисциплин содействовать развитию профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения, в дополнении основной образовательной программы курсами по выбору, а также в практическом применении студентом приобретенных субъектных характеристик в процессе

производственно-педагогических практик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Истратова, О. Н.* Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 375 с.
2. *Лабунская, В. А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.
3. *Оганесян, Н. Т.* Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры : учеб. пособие / Н. Т. Оганесян. — М. : Изд-во «Ось 89», 2002. — 176 с.

Поступила 15.08.08.

ОБРАЗ РЕБЕНКА У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ю. А. Разенкова, директор Центра ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии Федерального агентства образования, заведующий лабораторией содержания и методов ранней помощи детям с отклонениями в развитии Института коррекционной педагогики РАО, доцент,

Е. Б. Айвазян, старший научный сотрудник лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с отклонениями в развитии Института коррекционной педагогики РАО,

С. Е. Иневаткина, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Мордовского республиканского института образования,

Г. Ю. Одинокова, научный сотрудник лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с отклонениями в развитии Института коррекционной педагогики РАО

В статье приведены результаты исследования, посвященного изучению структуры и содержания образа ребенка у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Необходимость данного исследования продиктована тем, что ситуация рождения ребенка с особыми потребностями, в том числе с синдромом Дауна, изменяет ситуацию детско-родительского взаимодействия, являющегося основным фактором благополучного развития ребенка.

Ключевые слова: образ ребенка, синдром Дауна.

Основным фактором развития ребенка раннего возраста является взаимодействие в рамках диады «мать — дитя» [3]: ребенок не может существовать в одиночестве, он по существу своему является частью взаимоотношений [2]. В связи с этим в рамках создания и разви-

тия системы ранней помощи таким детям необходим принципиально новый методологический подход — пересмотр объекта. Объектом в специальном образовании становится взаимодействие матери и ребенка, диада «мать — ребенок с особыми потребностями» и, шире,

© Разенкова Ю. А., Айвазян Е. Б., Иневаткина С. Е., Одинокова Г. Ю., 2008

«семья, воспитывающая ребенка с особыми потребностями». Соответственно изменяется и предмет исследования в специальной педагогике и специальной психологии — им становится взаимодействие матери и ребенка, а также факторы, которые его обуславливают, в частности психологические особенности матери, регулирующие ее поведение во взаимодействии.

Целью проведенного нами исследования было изучение структуры и содержания *образа ребенка* у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста.

Выбор ситуации рождения и воспитания ребенка с синдромом Дауна в качестве экспериментальной модели был обусловлен тем, что этот синдром принадлежит к числу самых распространенных генетических аномалий: среди новорожденных частота его возникновения составляет в среднем от 1:600 до 1:900, при возрасте матери, превышающем 45 лет, — 1:32. В основе синдрома лежит наличие лишней хромосомы в 21 паре, а к его проявлениям относятся особый физический облик и ряд психических и соматических нарушений¹.

В процессе эмпирического исследования использовалась методика «Незаконченные предложения» Е. Б. Айвазян [1], которая позволяет изучить как неосознаваемые, так и декларируемые ценности. Были обследованы 47 матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста (группа ДС); контрольную группу составили 92 матери, воспитывающие нормально развивающихся детей в возрасте от рождения до трех лет (группа НН).

Результаты эмпирического исследования позволили описать *специфику образа ребенка* в группе ДС по сравнению с группой НН.

Первый обнаруженный феномен касается результатов анализа иерархии ценностных качеств ребенка. Как было установлено, на первом месте в обеих группах находится значимость социальных достижений ребенка. Другими

словами, рождение ребенка с синдромом Дауна не изменяет внутренней ориентации матери на социальную успешность ребенка. Но в группе ДС в отличие от группы НН на приоритетные позиции в иерархии ценностных ожиданий наряду с социальной состоятельностью выходят характеристики субъективного благополучия ребенка — его личное счастье, удовлетворенность и внутренний комфорт.

Второй феномен заключается в том, что для матерей детей с синдромом Дауна (в отличие от испытуемых группы НН) такая характеристика, как «послушание», не является значимой (ее частота составляет всего 8,5 %, а в норме — 38,0 %, $p \leq 0,05$). Объяснить данный факт можно следующим образом. Послушание в системе ценностных ожиданий имеет несколько смыслов. С одной стороны, послушание — это «инструмент» воспитания, а в соответствии с содержанием распространенных социальных стереотипов — необходимая предпосылка для «выращивания» в ребенке положительных личностных качеств и обеспечения социальных достижений. Снижение значимости послушания в таком смысловом контексте свидетельствует, например, о том, что социальный успех воспринимается как недоступный и необходимость в послушании как в способе его достижения отпадает. Однако такому предположению противоречит высокая значимость социальных достижений в иерархии ценностных качеств ребенка. Следовательно, можно заключить, что у матерей детей с синдромом Дауна изменяется представление о способах достижения социального успеха, например, в качестве способа развития в ребенке социально значимых качеств рассматриваются личностное благополучие и внутренний комфорт.

С другой стороны, послушание — это характеристика «удобства ребенка для родителей», его предсказуемости и управляемости. Следовательно, снижение значимости послушания в группе ДС



может свидетельствовать о признании собственной воли ребенка («имеет право быть неудобным для родителей»). Основания для такого изменения в системе ценностей также различны: или родители детей с синдромом Дауна по каким-то причинам более демократичны, или они более снисходительны, поскольку дефект ребенка заставляет их не требовать от него «нормативного» поведения и даже «опустить руки».

Кроме того, «послушный ребенок» — это свидетельство успешности женщины в ее материнской роли, эффективности ее воспитательных стратегий, знак ее большого вклада в воспитание ребенка. Снижение ценности послушания в этом контексте может говорить о том, что для матерей детей с синдромом Дауна материнская успешность представляется недостижимой либо изменяются ее критерии. Косвенно подтвердить одно из этих предположений могут результаты исследования самооценки: в первом случае ожидается снижение самооценки, во втором — нет. Наши данные, полученные по методике Дембо—Рубинштейн², показывают, что снижения самооценки в группе ДС не наблюдается (кроме шкалы «Счастье»), следовательно, в этой группе послушание перестает быть значимой характеристикой эффективности в родительской роли. Возможно, и эту функцию начинает выполнять личностное благополучие ребенка.

Таким образом, в ситуации воспитания ребенка с синдромом Дауна образ ребенка и система ценностных ожиданий, адресованных ему, в значительной мере трансформируются — значимым становится не только соответствие ребенка социальным требованиям, но и удовлетворение его внутренних, психоло-

гических, потребностей. Происходит изменение позиции в детско-родительских отношениях — от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным. Можно предположить, что это — результат деятельности специалистов, осуществляющих социально-психологическую и педагогическую поддержку семей. В нашем исследовании принимали участие в основном семьи, получающие помощь в специализированном Центре ранней помощи детям с синдромом Дауна «Даунсайд Ап» (г. Москва) и в Центре специального образования Самарской области. Деятельность указанных организаций имеет целью успешное включение в общественную жизнь детей с синдромом Дауна и их семей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ У детей с синдромом Дауна чаще, чем среди типично развивающихся детей, встречаются нарушения интеллекта, снижение слуха и зрения, нарушение функции щитовидной железы, а также врожденные пороки сердца или пищеварительной системы. Однако некоторые дети данной категории являются вполне здоровыми.

² С помощью методики Дембо—Рубинштейн анализировалась самооценка матерей детей с синдромом Дауна по шкалам Здоровье — Привлекательность — Успех — Характер — Ум — Самочувствие — Счастье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян, Е. Б. Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности : дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Айвазян. — М., 2005. — 321 с.

2. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя / Д. В. Винникотт. — Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. — 400 с.

3. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. — 267 с.

Поступила 07.10.08.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Н. Н. Чернова, доцент кафедры общественного здоровья
и здравоохранения МГУ им. Н. П. Огарева,*

*П. Г. Марков, аспирант кафедры зоологии, экологии и методики
обучения биологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева,*

*И. Н. Елисеева, учитель биологии и экологии школы № 39 г. Саранска,
аспирант кафедры зоологии, экологии и методики обучения биологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Статья посвящена психолого-педагогическому обоснованию освоения школьниками санитарно-гигиенической культуры на основе регионального компонента. Авторы раскрывают понятие «внутренняя структура личности» через ее компоненты: направленность личности, ее возможности, характер или стиль поведения, система управления.

Ключевые слова: санитарно-гигиеническая культура, здоровье школьников, санитарно-гигиеническое образование, ценности здоровья, здоровый образ жизни.

Санитарно-гигиеническое образование школьников на современном этапе рассматривается в качестве одного из важных условий сохранения их здоровья. Здоровье человека определяется несколькими факторами. Важнейшими из них являются состояние нервной системы и характер процессов, протекающих в ней, поскольку именно от них зависит формирование психики и психического здоровья подрастающего поколения.

Психика представляет собой свойство мозга воспринимать и оценивать окружающий мир, воссоздавать на основе этого внутренний субъективный образ мира и образ самого себя в нем (мировоззрение), определять исходя из этого стратегию и тактику своего поведения [3]. Под психическим здоровьем мы понимаем нормальное течение таких психических процессов, как внимание, восприятие, память, формирование эмоций.

Психика современного человека, по справедливому утверждению ученых [1; 4], испытывает мощное воздействие социального, природного, бытового характера и вызывает у человека глубокие эмоциональные переживания и разнообразные чувства. Так, все происходящие вокруг человека негативные процессы, с одной стороны, порождают в нем тревогу, страх, а с другой — способствуют

стремлению улучшить качественные особенности для сохранения своего здоровья, а также здоровья будущих поколений.

Формирование эмоций подчиняется определенным закономерностям. Например, сила эмоции, ее качество и знак (положительный или отрицательный) зависят от силы и качества потребности, вероятности ее удовлетворения, мотивов, намерений, ценностных ориентаций человека, особенностей его воли и характера. В этом, по мнению М. А. Якунчева [13], проявляется отношение человека к действительности, в частности к окружающей среде, экосистемам, играющим ведущую роль в формировании данной действительности и выступающим в качестве ее важнейших структурных элементов. Специфика настоящей работы обуславливает добавление к сказанному отношения к своему (индивидуальному) здоровью и здоровью окружающих людей (общественному здоровью).

Эффективность освоения учащимися санитарно-гигиенической культуры на основе регионального компонента, формирования с его использованием их санитарно-гигиенической ответственности зависит от того, учитываются ли в учебном процессе особенности взаимодействия общества и окружающей среды в



регионе проживания, рассматриваются ли они в качестве компонентов психологической культуры личности учащихся.

Решение задач нашего исследования предопределяет осмысление понятия «внутренняя структура личности». По мнению С. Л. Рубинштейна, В. В. Богословского и др. [8; 10], внутренняя структура личности включает в себя четыре компонента: направленность личности; ее возможности; характер или стиль поведения в социальной или социоприродной среде; систему управления личности.

Понятие направленности личности в психологической литературе конкретизируется и выражается через систему взаимодействующих потребностей и интересов, ценностных ориентаций, интеллектуальных и практических установок, а также мировоззрения, убеждений и идеалов, выступающих в качестве мотивов деятельности человека [5; 8].

Система потребностей является условием обеспечения жизнедеятельности человека. Реализация такой системы должна быть направлена на достижение всех его потребностей, к которым психологи, в частности Л. И. Фридман, И. Ю. Кулагина [12], относят потребность быть личностью, нравственные и эстетические основы смысла жизни, а также потребность в творчестве, в развитии креативной натуры.

Для успешного освоения школьниками санитарно-гигиенической культуры важными представляются все виды потребностей, и прежде всего биологические, психологические, трудовые, социальные.

Система потребностей складывается на основе установок. В зависимости от сферы реализации последних человеком в психологической науке их принято разделять на экономические, политехнические, технологические, социальные, культурологические и экологические [11]. На наш взгляд, к перечисленному ряду может быть отнесена и санитарно-гигиеническая установка, заключающаяся в удовлетворении потребности человека

быть здоровым в физическом, психическом, а также в социальном плане.

В соответствии с региональным компонентом санитарно-гигиенического образования у учащихся должны быть сформированы следующие установки:

- осознание и утверждение приоритета здорового образа жизни как одного из важнейших условий нормального функционирования организма;

- познание особенностей, структуры и функционирования организма в условиях изменения факторов окружающей среды;

- изменение отношения человека к своему здоровью, отказ от вредных привычек, нормирование вредного воздействия на организм условий труда, быта, саморегулирование своих потребностей в соответствии с возможностями окружающей среды;

- культивирование гуманного отношения к человеку, способствующего более полному развитию личности;

- выполнение практических действий по улучшению состояния факторов окружающей среды, умение взять под свой контроль и регулировать все основные процессы на различных уровнях.

С психологической точки зрения совокупность названных аспектов санитарно-гигиенической установки характеризуется как сложное образование, состоящее из трех компонентов — когнитивного, эмоционального и поведенческого, которые и определяют санитарно-гигиеническую культуру.

Развитие когнитивного (познавательного) компонента санитарно-гигиенической культуры имеет две стороны: количественную и качественную. Суть количественных изменений заключается в повышении уровня развития школьников: учащийся средней общеобразовательной школы решает интеллектуальные задачи быстрее, чем учащийся начальной школы. Качественные изменения характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов: здесь важно не то, какие задачи решает человек, а каким

образом он это делает [6]. Возраст 12—15 лет (возраст учащихся 5—8 классов средней общеобразовательной школы), по мнению многих психологов, является периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятия от действительности, формировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль.

На основе приведенных доводов можно предположить, что когнитивный компонент санитарно-гигиенической культуры школьников составляют санитарно-гигиенические знания и умения, отражающие региональные особенности; оценочные суждения о них, а также санитарно-гигиенические убеждения.

Усвоение учащимися санитарно-гигиенических знаний осуществляется посредством их ознакомления с основными санитарно-гигиеническими понятиями, такими как санитарно-гигиеническая обстановка региона и условия, определяющие ее, а также факторы внешней среды, укрепляющие и подрывающие здоровье. Формирование санитарно-гигиенических умений направлено на установление связи между условиями окружающей среды и состоянием здоровья человека.

Санитарно-гигиенические убеждения можно определить как субъективное отношение человека к окружающей среде, представляемое в совокупности знаний об их значении для его здоровья, здоровья окружающих, для эмоционального развития, чувственно переживаемое и включенное в те аспекты сознания, которые связаны с пониманием идеи устойчивого развития общества. По мнению специалистов различных областей знания, это качественно новые убеждения, без усвоения которых не представляется возможным формирование личности цивилизованного человека [7].

Важную роль в региональном санитарно-гигиеническом образовании школьников играют нравственные убеждения. Процесс становления нравственной личности предполагает, на наш

взгляд, развитие у нее способности воспринимать, принимать и оценивать соответствующие нормы поведения и поступки, а также способности к сопереживанию, формирование гуманистического отношения к другому человеку. Не менее важным представляется проявление таких поведенческих компонентов санитарно-гигиенического убеждения, как накопление личного опыта самостоятельных моральных поступков с последующей их самооценкой, умение отличать нравственные поступки от безнравственных. В условиях освоения санитарно-гигиенической культуры это может повлиять на развитие убеждений личности, в основе которых лежит ее бережное, уважительное отношение к окружающим людям и их здоровью.

В процессе формирования санитарно-гигиенической культуры учащихся большое значение имеют мотивы. Именно мотивационная сфера личности, по мнению Л. И. Божович [2], направлена на определение своего места в жизни, формирование мировоззрения и оказывает влияние на познавательную деятельность, самосознание и сознание. В этом плане особого внимания заслуживает динамика «внутренней позиции», которая складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, возможностей, ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое хочет занять в дальнейшем. Именно «внутренняя позиция», по утверждению психологов [6], обуславливает структуру его отношения к действительности, окружающим и самому себе.

С потребностями, установками и мотивами тесно связаны интересы личности. В психологической литературе понятие «интерес» интерпретируется как избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности [8]. В рамках освоения учащимися санитарно-гигиенической культуры с учетом ре-



гиональных особенностей необходимо развивать у них интерес к факторам внешней среды, без нормального состояния которых не представляется возможным правильное, здоровое функционирование организма.

Особо важную роль в формировании личности играет система ценностных ориентаций. В контексте регионального образования она может включать в себя ориентацию:

— на реализацию своей роли в познании и улучшении окружающей среды и в понимании ее влияния на здоровье человека;

— удовлетворение потребностей в общении, обмене информацией о санитарно-гигиенической обстановке, санитарно-гигиенической ситуации на локальном, региональном и глобальном уровнях;

— саморазвитие творческой индивидуальности при анализе и соотнесении культуры сохранения окружающей среды народами в местности проживания, регионе, стране и мире в целом;

— самореализацию личности, начиная с изучения и преобразования санитарно-гигиенической ситуации в своей

местности, регионе и заканчивая выбором профессии, связанной с деятельностью, направленной на поддержание и улучшение санитарно-гигиенических условий жизни в данной местности;

— признание здорового образа жизни, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил основой физического и психического здоровья.

Сформированность представленных составляющих направленности личности на основе регионального санитарно-гигиенического компонента образования (таблица) способствует становлению мировоззрения школьника, его взгляда на мир в целом, системы представлений об общих принципах и основах бытия, жизненной философии человека, суммы и итога всех его знаний [6]. Мировоззренческий поиск, включающий в себя санитарно-гигиеническую ориентацию личности (осознание себя частицей, элементом здорового общества, выбор своего места в этом обществе и способов его достижения), на наш взгляд, необходимо активизировать. Надо стремиться сформировать моральное самосознание учащихся, помочь им найти ответ на вопрос «Каким быть?».

Направленность социальных ориентиров личности в системе санитарно-гигиенического образования учащихся на основе регионального подхода

Компоненты психологической структуры личности	Примерное содержание
1	2
I. Направленность	
Потребности	Осознание удовлетворения потребностей в здоровье с учетом сложившейся в регионе санитарно-гигиенической обстановки и обуславливающих ее факторов
Установки	Признание необходимости ведения здорового образа жизни. Готовность поддерживать и сохранять свое здоровье с целью становления здорового общества в регионе
Мотивы	Выполнение практической и интеллектуальной деятельности в регионе с учетом всех мотивов: гражданско-патриотических, гуманистических, научно-познавательных, гигиенических, экономических
Интересы	Познание взаимосвязи организма с внешней средой, изменения в функционировании организма вследствие изменения условий окружающей среды

1	2
Ценностные ориентации	Признание универсальной ценности объектов окружающей среды. Реализация своей роли в сохранении нормальной санитарно-гигиенической обстановки в данной местности
Мировоззрение и идеалы	Понимание целостности окружающей среды и социальной обусловленности. Отношение к здоровью как этническая потребность заботы о будущих поколениях
II. Возможности или способности	Развитие способностей анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать материал, устанавливать причинные, целевые, вероятностные пространственные связи, формулировать санитарно-гигиенические проблемы и находить пути их решения в местности проживания
	Специальные способности
III. Характер и стиль поведения	Ориентация на выбор профессии, связанной с экологической, медицинской, педагогической деятельностью
IV. Система управления	Формирование санитарно-гигиенического поведения в условиях природного и социоприродного окружения; создание условий для осмысления действий на основе эмпатии, выполнения моральных поступков, при которых сливаются разум и эмоциональные реакции, переживания, состояния
	Развитие рефлексии (самосознания), создание условий для самореализации личности в условиях ближайшего природного и социо-природного окружения

В процессе освоения школьниками санитарно-гигиенической культуры необходимо учитывать возможности и способности личности. Психологи традиционно определяют способности как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного вида деятельности [9]. В контексте нашего исследования основными видами деятельности учащихся выступают учебно-познавательная, практическая, игровая, а также общение.

В целях более объективного определения регионального санитарно-гигиенического компонента образования необходимо учитывать характер или стиль поведения учащихся в природной и социальной сферах. Часто у учащихся среднего звена общеобразовательной школы наблюдается так называемое девиантное (анормальное) поведение. Этим термином обозначается система поступков, отклоняющихся от общепринятых норм, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали [6]. Девиантное поведение может выражаться в виде

пьянства, употребления наркотиков, агрессивности и противоправного поведения. Девиантное поведение тесно связано с понижением степени самоуважения. Для того чтобы повысить самоуважение, некоторые подростки начинают принимать наркотики, употреблять алкоголь, курить.

В рамках нашего исследования возможность развивать нормальное поведение личности связывается с формированием у нее знаний о факторах, поддерживающих и подрывающих здоровье, а также с повышением самоуважения путем привития знаний о ценности здорового образа жизни.

Одним из основных элементов освоения школьниками регионального компонента санитарно-гигиенического образования выступает учет системы управления личности [6; 8]. Перестройка самосознания личности связана в основном с умственным развитием, появлением новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми она начинает себя рассматривать. Учащиеся средней школы открывают свой внутрен-



ний мир постепенно. Единственной осознаваемой реальностью для них является мир внешний, куда они «проецируют» свои поступки. Внутреннее «я» часто не совпадает с «внешним поведением», тем самым актуализируется проблема самоконтроля. По этой причине важно формировать у учащихся умение анализировать свои поступки, учитывать их последствия. Однако, по мнению психологов, они не всегда умеют это делать.

Анализ психологических основ санитарно-гигиенического образования школьников показывает, что процесс формирования санитарно-гигиенического мышления, мировоззрения должен быть направлен на перевод во внутренний мировоззренческий план личности социально значимых санитарно-гигиенических ориентиров: потребностей, установок, интересов, мотивов, ценностных ориентаций, способностей, стиля поведения, системы управления личности.

Таким образом, личностно ориентированный и эмоционально-ценностный подходы могут служить в качестве основных педагогических каналов для наиболее успешного освоения содержания санитарно-гигиенического материала, его регионального компонента, а также формирования ответственного отношения учащихся общеобразовательных учреждений к компонентам окружающей среды и личному здоровью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреев, В. И.* Педагогика : учеб. курс для творч. саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : ЦИТ, 2000. — 608 с.
2. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 174 с.
3. *Вайнер, Э. Н.* Валеология / Э. Н. Вайнер. — М. : Флинта, 2002. — 416 с.
4. *Захлебный, А. Н.* Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Захлебный. — М., 1986. — 32 с.
5. *Ковалев, А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. — М. : Просвещение, 1970. — 391 с.
6. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
7. *Коптюг, В. А.* Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.) : информ. обзор / В. А. Коптюг. — Новосибирск, 1993. — 63 с.
8. *Общая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского.* — М. : Просвещение, 1981. — 383 с.
9. *Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и др.* — М. : Педагогика, 1983. — 448 с.
10. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1958. — 220 с.
11. *Узнадзе, Д. Н.* Теория установки / Д. Н. Узнадзе. — М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии ; НПО «Модэк», 1997. — 448 с.
12. *Фридман, Л. И.* Психологический справочник учителя / Л. И. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
13. *Якунчев, М. А.* Регионализация экологического образования в средней общеобразовательной школе: теория и практика / М. А. Якунчев. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2002. — 346 с.

Поступила 07.10.08.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Т. В. Сафонова, профессор кафедры социальной педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко,

О. В. Волкова, аспирант кафедры социальной педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко

Проблема изучения предпосылок реализации задач патриотического воспитания дошкольников связана с поиском оптимальных технологий реализации этого процесса в изменяющемся мире. Авторы статьи выделяют основные среди них в условиях внедрения национально-регионального компонента.

Ключевые слова: патриотическое воспитание дошкольников, национально-региональный компонент, принцип от простого к сложному, принцип комплексности характера воздействия.

В последнее время в системе отечественного дошкольного образования наблюдаются значительные перемены. В первую очередь это можно проследить по обновлению содержания воспитания детей. Но до сих пор остается нерешенным ряд вопросов. Одним из них является развитие патриотизма у подрастающего поколения в условиях изменяющегося мира. В связи с этим возникает необходимость обратиться к традициям народа, его корням, к таким вечным понятиям, как «Родина», «родной край», «любимый город» и т. д. Изучение подобного материала стало возможным не на факультативных занятиях (в кружковой работе), а на обязательной основе, чему способствовало введение в программы регионального компонента. Данное обстоятельство позволяет подрастающему поколению, не отстраняясь от родных истоков, приобщаться к нравственным и эстетическим ценностям Российского государства и всей человеческой цивилизации.

Патриотизм — это сложное чувство, возникающее еще в дошкольном возрасте, когда «закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру...» [4, с. 59]. Но, судя по результатам анализа методического обеспечения данного процесса, существует противоречие между необходимостью форми-

ровать патриотические чувства у дошкольников и отсутствием методической базы для реализации данного направления воспитания. Следовательно, на передний план выдвигается задача выяснения педагогических оснований, необходимых для осуществления патриотического воспитания дошкольников. Целью нашего исследования стало выявление педагогических предпосылок реализации задач патриотического воспитания дошкольников в условиях внедрения национально-регионального компонента.

Ребенок осознает Родину исходя из своего восприятия семьи, ближайшего окружения. Он осознает ее в отношении к самым близким людям, к дому. Многие авторы справедливо указывают на то, что знакомство с родным домом, улицей, городом — это первая ступень воспитания гражданско-патриотических чувств [3; 5].

На рассматриваемой ступени патриотическое воспитание дошкольников включает в себя следующие компоненты:

— воспитание у ребенка отношения к себе как полноправной личности;

— обращение внимания дошкольника на его семью как носителя семейных традиций, родной культуры;

— знакомство с домом, в котором живет ребенок (архитектура, материал, из которого он построен);

© Сафонова Т. В., Волкова О. В., 2008



- знакомство с родной улицей;
- знакомство с родным городом (архитектура, достопримечательности и т. д.);
- ознакомление с родным краем и государством (столица, государственная символика).

Патриотическое воспитание волновало умы многих исследователей. Оно проходило центральной идеей уже в трудах М. В. Ломоносова, В. Г. Белинского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского. Весомый вклад в научное обоснование данной проблемы внесли Б. Т. Лихачев, Р. И. Жуковская, Н. В. Виноградова, Е. И. Радина и др.

Современные исследователи также уделяют большое внимание патриотизму. Особенно разнообразны исследования, связанные с изменением содержания дошкольного образования и воспитания и направленные на изучение механизмов социализации, формирования социальной компетенции ребенка (Т. Н. Антонова, Т. Т. Зубова, Е. П. Арнаутова и др.); осознания им самого себя как представителя человеческой цивилизации (С. А. Козлова, О. А. Князева, С. Е. Шукшина и др.); восприятия детьми окружающего их мира предметов (О. А. Артамонова); формирования у них представлений о трудовой деятельности взрослых (М. В. Крулехт) и т. д.

Следует сказать, что в педагогике до сих пор отсутствует целостная система патриотического воспитания, хотя четко выделяются четыре основные концепции: социального воспитания; ориентированная на коллективное воспитание; лично-ориентированная и лично-ориентированная самоорганизуемого воспитания.

В концепции социального воспитания (Б. П. Битнас, В. А. Бочаров, С. В. Дармодехина и др.) патриотическое воспитание рассматривается как социальный процесс, состоящий из воздействий на деятельность и поведение воспитуемого всех обучающихся и воспитывающих субъектов.

В русле концепции, ориентированной на коллективное воспитание (И. А. Зимняя, В. А. Кпаковский, З. А. Малькова и др.), патриотическое воспитание предстает как управление развитием личности в обществе, в коллективе, основывающееся на общечеловеческих ценностях.

Личностно ориентированная концепция (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, В. Ш. Ямбург и др.) предполагает воспитание личности в контексте культуры.

Личностно ориентированная концепция самоорганизуемого воспитания (С. В. Кульпевич, Н. М. Таланчук) в основу патриотического воспитания кладет процесс решения проблем путем их понимания, что дает ребенку возможность осознанного выбора, право принятия решения, учит ответственности.

Появление различных концепций предопределено прежде всего осознанием в обществе необходимости развития духовной культуры личности. В данной ситуации требуются новые подходы к воспитанию у детей патриотических чувств. С учетом особенностей различных подходов нами были выделены основные педагогические условия осуществления патриотического воспитания дошкольников в контексте реализации национально-регионального компонента.

1. Педагогический процесс должен быть построен на основе концепции, ориентированной на полноценное развитие личности.

В становлении личности важное место занимает возрождение культуры нации, активизация ее ценностей. Применительно к решению этих вопросов огромное значение имеет народно-педагогическое направление образования. Этнопедагогические идеи способствуют становлению духовно богатой и общественно развитой личности, отличающейся стремлением жить интересами своего народа, уважительным и справедливым отношением к старшему поколению, заботой об окружающем мире с

достаточной долей требовательности к себе.

2. Деятельность по воспитанию патриотизма должна носить комплексный характер, пронизывая все виды деятельности ребенка.

Большое значение в патриотическом воспитании дошкольников имеет активная, разнообразная деятельность, так как быть патриотом — значит не только знать и любить свою страну, но и активно действовать на ее благо. Педагогу необходимо так построить детскую деятельность, чтобы она согласовывалась с задачами регионализации образования и патриотического воспитания. Для этого нужно хорошо знать содержание, особенности организации и руководства всеми видами деятельности детей (занятиями, трудом, игрой), а также уметь сочетать их в едином педагогическом процессе.

3. Введение национально-регионального компонента в работу с дошкольниками должно осуществляться по принципу постепенного перехода от более близкого ребенку, к менее близкому, т. е. от лично значимых к общецивилизационным культурно-историческим явлениям.

Патриотическое содержание педагогического воздействия должно предполагать наличие трудностей, позволяющих «детям приобретать опыт приложения усилий» [1, с. 9]. Такой опыт дошкольники могут получить в самостоятельном сравнении культур. Источником проявления трудностей могут быть родная природа, фольклор, мудрые и умные советы предков, быт, традиции и обычаи — вся многогранная структура народной культуры. Таким образом формируется личное отношение к окружающим событиям и явлениям, закладывается основа «предметного отношения к собственной жизнедеятельности» [2, с. 6].

4. Деятельность, предлагаемая детям, должна быть для них интересной и эмоционально насыщенной. Опора на эмоционально-чувственную сферу ребенка требует создания условий для возникновения эмоциональных реакций и разви-

тия эмоций, которые концентрируют его внимание на объекте изучения, собственных поступках и действиях, что достигается путем сопереживания и прогнозирования развития ситуации.

5. Для развития патриотических чувств у детей-дошкольников необходимо использование коллективной деятельности. Базовым моментом формирования гражданско-патриотических чувств является накопление необходимых норм поведения, взаимоотношений, происходящее только при включении в социум, коллектив.

Нравственные качества не возникают естественным путем. Их становление происходит в результате эмоционального накопления и осознания определенных личностных явлений и зависит от средств и методов воспитания, от условий, в которых живет ребенок.

Таким образом, педагогические условия организации деятельности по патриотическому воспитанию включают в себя принцип от простого к сложному, эмоциональную насыщенность предлагаемого детям материала, принцип комплексности характера воздействия. Реализоваться это воздействие должно в рамках концепции, направленной на всестороннее развитие личности, и, что не менее важно, в коллективной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буре, Р. С. Педагогические условия реализации задач нравственного воспитания дошкольников в деятельности / Р. С. Буре // Дошк. педагогика. — 2007. — № 8. — С. 9—11.
2. Кокуева, Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа : метод. пособие / Л. В. Кокуева. — М. : АРКТИ, 2005. — 144 с.
3. Можевикина, М. Ш. Этнопедагогическое обеспечение учебно-воспитательной работы / М. Ш. Можевикина // Дошк. педагогика. — 2005. — № 6. — С. 23—25.
4. Юдина, Г. Патриотическое воспитание / Г. Юдина // Ребенок в детском саду. — 2001. — № 4. — С. 59—64.
5. Якушева, Т. А. Воспитание гражданско-патриотических чувств у ребенка старшего дошкольного возраста / Т. А. Якушева // Дошк. педагогика. — 2006. — Ноябрь. — дек. — С. 8—14.

Поступила 09.10.08.



ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*И. А. Лазуткина, старший преподаватель кафедры педагогики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье раскрываются сущность гражданского образования младших школьников, его нравственно-этическая основа, направленная на формирование и развитие целостной личности ребенка. Автором предложена собственная система учебной деятельности и внешкольной работы, базирующаяся на сотрудничестве учителей, родителей и общественных организаций, включающая в себя организацию поведения и деятельности учащихся.

Ключевые слова: гражданское образование, социальная и коммуникативная активность, система учебной деятельности и внешкольной работы, организационные формы гражданского образования.

Модернизация образовательной деятельности современной школы и обозначение приоритета воспитания в последних документах, отражающих государственную политику в образовании, вызывают необходимость осмысления значимости гражданского образования в целостной организации учебно-воспитательного процесса учащихся.

Гражданское образование включает в себя нравственный, правовой и политический компоненты и реализуется через учебные курсы, внеклассную работу, через формирование социальной и коммуникативной активности средствами учебных дисциплин. Среди указанных аспектов центральным, системообразующим, является нравственный, он органично входит в содержание учебного материала и внеурочной деятельности. Важнейшая цель гражданского образования — социализация школьников. Их гражданские знания и умения должны помогать выстраивать взаимоотношения с окружающими, давать нравственную оценку всех компонентов жизни, общества, истории, культуры.

Гражданское образование в начальной школе имеет прежде всего нравственно-этическую основу, направлено на формирование и развитие целостной личности ребенка и предполагает становление его отношений к Родине, обществу, труду, своим обязанностям и к самому себе.

Психологи установили, что для младшего школьного возраста характерны

повышенная восприимчивость к внешним явлениям, вера в истинность того, чему учат, о чем говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм, бескомпромиссность в нравственных требованиях к другим, непосредственность в поведении [1]. Перечисленные особенности служат залогом успеха в обучении и воспитании младших школьников. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического воспитания детей [2].

Учитель начального звена создает благоприятное воспитательное пространство, в котором обеспечиваются условия для приобретения, формирования и развития новых личностных качеств детей.

Благоприятную почву для нравственного воспитания представляет собой учебная программа начальных классов. Особенно ценно в ней то, что уже в самом процессе обучения формируются нравственные понятия младших школьников: умение работать в коллективе, выполнять поручения, дружелюбное отношение к одноклассникам. Урок для детей является местом разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта нравственных взаимоотношений. Дети пытаются анализировать свой собственный опыт и опыт других людей. Большое влияние на них оказывает чтение художественной литературы.

«Литературное чтение» как учебный предмет имеет большое значение для развития и образования учащихся и играет ключевую роль в деле их воспита-

ния, поскольку на этих уроках дети знакомятся с художественными произведениями, нравственный потенциал которых очень высок и которые способствуют присвоению ими нравственных ценностей, созданных человечеством. На уроках чтения нравственное воспитание выражено системой знаний, основным стержнем которой являются понятие о Родине, представления о человеке-гражданине и его отношениях с другими людьми: родными и чужими, близкими и далекими (различных национальностей, из разных стран), в быту и труде, в горе и радости, в праздники и будни, об отношении человека к природе родного края. Детям предлагаются картины природы и общественной жизни; рассказы о дружбе, взаимопомощи народов разных стран.

Читая и анализируя произведение, ребенок задумывается о важных вопросах бытия: о правде и лжи, любви и ненависти, истоках зла и добра, возможностях человека и его месте в мире. Огромную роль в организации этого процесса играют эмоциональный фон деятельности учащихся, организация моментов сопереживания, так как именно сопереживание и оценка — основа формирования нравственных представлений и убеждений личности. Например, в рассказе А. П. Гайдара «Чук и Гек» тема лжи и правды ставится во всей ее остроте. При разборе эпизода с телеграммой ребята на уроке (учитель Е. А. Великанова, Луховский лицей) вначале следят по тексту за размышлением братьев о том, как лучше поступить с исчезнувшей телеграммой: рассказать маме правду о своих проделках или что-нибудь придумать? Чук предлагает не говорить о телеграмме вовсе, но Гек вспоминает, что «врать нельзя», потому что «мама за вранье всегда еще хуже сердится». Затем учитель предлагает детям порассуждать: «А как вы думаете — если ничего не сказать, а скрыть свой поступок, будет ли это обманом?» Учащиеся приходят к выводу, «что лгать опасно, если убедить себя, что ложь — вовсе и не ложь, а зна-

чит, наказания не должно быть и можно солгать».

Оценивая поступки литературных героев, ребенок соотносит свое понятие о том, «что такое хорошо и что такое плохо», с нравственными ценностями своего народа и человечества и в конечном счете получает представления о нормах поведения и взаимоотношений людей, которые ложатся в основу развития его личностных качеств и убеждений и являются базой для формирования гражданственности.

Младший школьный возраст позволяет обратиться к бесценному с точки зрения формирования нравственных ценностей и идеалов материалу — сказке. Сказки — пища для разговоров о нравственном выборе, нравственных качествах героев, о настоящей дружбе, трудолюбии, терпении. В каждой сказке есть мораль, которая необходима ребенку, ведь он должен сам определять свое место в жизни, усваивать морально-этические нормы поведения в обществе. Для сказок характерно резкое разграничение положительного и отрицательного, и у ребенка никогда не возникает сомнения относительно того или иного сказочного персонажа. Например, учитель Н. Ф. Крапивина (саранская школа № 39) на обобщающем уроке литературного чтения по теме «В гостях у сказки» приглашает ребят в прекрасный мир сказки. «В прочитанных на уроках сказках, — спрашивает учитель, — чьи образы учат нас доброму, разумному?» Детям предлагается подумать о значении сказок, о том, какая мудрость заключена в них. «Учит справедливости, помогает лучше узнавать себя и других», «учит состраданию, понимать чужую беду», «учит верности в дружбе», «учит трудолюбию, смелости, смекалке, выдержке» — такие ответы дают ученики.

Задача учителя на уроках литературного чтения — так организовать работу над текстом, чтобы дети волновались, радовались и огорчались, постигая содержащиеся в нем нравственные уроки.



В процессе чтения произведений и их осмысления закладываются основы развития таких нравственных качеств ребенка, как доброта, сострадание всему живому, решительность, смелость, настойчивость и ответственность.

Нравственное воспитание ребенка происходит и в процессе познания окружающего мира. Учебный предмет «Окружающий мир» не только формирует знания о природе и обществе, но и развивает ценностное отношение к миру, способствует формированию гуманного отношения ко всему живому. Воспитание нравственных чувств школьника невозможно без усвоения правил, регулирующих его поведение в природной и социальной среде. На уроках окружающего мира у ребенка формируются представления о том, как человек должен взаимодействовать с природой, каковы основы взаимоотношений между людьми, что называется культурой поведения и как оценивать положительные и отрицательные поступки. На основе системы правовых и этических знаний у него складываются ценностные ориентации, воспитывается нравственность.

Изучение современной общественной жизни, знакомство с родной страной, оценка исторических событий и фактов на уроках «Окружающий мир» создают условия для воспитания высших нравственных чувств — патриотизма, уважения к разным народам, гордость за культуру родной страны.

Большой воспитательный потенциал заложен в учебнике истории «Человек и человечество» (под редакцией Д. Д. Данилова). Изучение таких тем, как «Единый мир людей», «Как жить в мире людей?», «Права человека в обществе», «Короли, президенты и граждане», «Кто во что верит?» и т. д., закладывает основы гражданственности младшего школьника. Знания, полученные на уроках истории, не только расширяют кругозор детей, но и формируют у них национальное самосознание. Так, например, на уроке «Расы и народы земли» учащиеся

саранской гимназии № 19 (учитель О. А. Усанова) знакомятся с обычаями, преданиями, легендами татарской, мордовской, русской, украинской национальностей. Ребята демонстрируют костюмы своих народов, исполняют песни и танцы. Такое общение обогащает жизнь многонационального классного коллектива, помогает детям ближе узнать друг друга, культуру разных народов.

Познавая историю Родины, переживая чувство любви к ней, ребенок стремится быть похожим на лучших людей страны. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем воспитанника в ярких, эмоциональных образах, пробуждают в нем чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за свободу, правду и справедливость.

Безусловно, содержание учебников имеет большое значение для формирования гражданственности, для нравственного воспитания младших школьников. Но в учебно-воспитательном процессе современной школы необходимы специальные дополнительные занятия, систематизирующие и углубляющие нравственные представления учащихся. В ряде школ Республики Мордовия (саранских № 38, 39, лицее № 7) в учебно-воспитательный процесс введен специальный региональный курс «Гражданское образование в начальных классах», создающий условия для нравственного развития ребенка, становления его духовной основы, воспитания толерантности [3].

В основе программы курса лежит идея сочетания трех составляющих культуры гражданина — нравственной, правовой и политической. Специфика курса определяется тем, что в нем ведущую содержательную роль играет опыт ценностных ориентаций. В процессе преподавания осуществляется тесная связь урочной деятельности с внеклассной работой и семейным воспитанием.

Для реализации программы создан учебно-методический комплект: учебники «Кораблик» (в двух частях) для пер-

вого года обучения и «Жар-птица» (в двух частях) для второго. Для учителя подготовлены методические пособия «Уроки гражданского образования в начальных классах» с подробными рекомендациями для проведения каждого занятия.

Формирование нравственных позиций является центральным содержательным компонентом курса. Для того чтобы нравственные понятия были осознаны детьми, авторами продуман подбор учебного материала: фольклорные произведения, библейские легенды, притчи, заповеди, художественные произведения, научно-популярные тексты, включены вопросы и задания для учащихся (практические, коммуникативные, проблемные).

На занятиях актуализируются имеющиеся у учащихся знания о таких нравственных категориях, как добро, дружба, взаимопомощь. Расширяются, обогащаются представления младших школьников о нравственных качествах человека: доброте, трудолюбию, вежливости, справедливости, честности, ответственности, бескорыстии, мудрости и др. Эта терминология вводится в активный словарь учащихся, анализируется и объясняется ими на примерах литературных героев, исходя из наблюдений за поведением одноклассников, а также в процессе самопознания.

Большое значение отводится социальным умениям: общаться со сверстниками в учебной, игровой, общественно полезной деятельности на основе нравственных отношений; высказывать свою точку зрения и воспринимать мнение другого человека; быть доброжелательными, внимательными, вежливыми в общении с людьми, выбирать модели нравственного поведения в конкретной ситуации, опираясь на знания нравственных принципов.

На уроках используются специальные технологии: учебный диалог, педагогические ситуации морального выбора, ролевые игры, позволяющие осуще-

ствлять переход от информационной педагогики к творческо-деятельностной. Учебный диалог понимается не только как процесс, но и как содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации этических знаний. Введение педагогических ситуаций морального выбора: «Твой друг обижен на тебя, попробуй помириться»; «Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг пришел последним»; «Твой одноклассник играл твоей игрушкой, а отдал ее сломанной» и т. д., связанных с содержанием учебного материала по теме урока, способствует проявлению активности, самостоятельности, развитию мышления, воображения, нравственных чувств учащихся. Игры «Тайный друг», «Окажи внимание другому», «Знаешь ли ты своего соседа?» помогают детям включиться в систему разнообразных нравственных отношений, приобрести личный опыт поведения в процессе общения с другими людьми.

На уроках составляются правила жизни класса: «Правила доброты (честности, вежливости, дружбы и т. д.)».

В данном курсе учащиеся получают максимально конкретные представления о государстве, его символах, конституции как основном законе государства, о правах и обязанностях. В содержание программы включено знакомство с важнейшими международными правовыми документами — статьями Конвенции о правах ребенка, Всеобщей декларации прав человека, сопровождающиеся их осмыслением, становлением правового самосознания у детей.

К условиям реализации правового образования младших школьников следует отнести определенную организацию обучения, использование адекватных приемов. Прежде всего это учебное сотрудничество, работа в парах и группах, сопереживание героям литературных произведений, ролевые игры («Трон», «Первый указ короля»), индивидуальное и групповое составление проектов, законов, а также овладение различными спо-



собами поиска информации, приглашение на урок работников библиотеки, родителей, учителей старших классов.

Предлагаемые подходы к правовому воспитанию младших школьников позволяют создать условия для того, чтобы дети могли эмоционально прочувствовать свои права и обязанности, осознать такие понятия, как добрососедство, милосердие и доброта, дружба и ответственность. Вся проводимая со школьниками работа учит их чуткости, доброте, отзывчивости, служит сплочению коллектива, развивает активность, творческие способности.

Нравственные взаимоотношения, которые формируются в процессе обучения, закрепляются во внеклассной деятельности, которая богата самыми разнообразными формами и содержанием деятельности учащихся, включая экскурсии, сотрудничество с библиотеками, музеями, занятия в кружках, клубах, участие в конкурсах сочинений, рисунков, фотовыставках.

Но формирование представлений об основных социальных ролях человека, необходимых для успешной адаптации в обществе, активной гражданской позиции, безусловно, должно начинаться в семье. В процессе семейного воспитания закладывается целый ряд таких нравственных качеств личности, которые другими участниками воспитания детей не могут быть развиты столь успешно. К ним относятся гуманизм, внимательность, сострадание, сопереживание, культура общения, обязательность, благодарность. Большое значение имеет личный пример родителей, через который можно сформировать ответственное отношение к делу, гражданственность, отзывчивость к окружающим, честность и правдивость. Все это отражается затем в делах, поведении, общении детей.

Достичь успеха в воспитании учеников помогают родители — в том случае,

если они выступают как союзники учителя. Формы участия родителей в жизни класса разнообразны: проведение совместных праздников, организация экскурсий, выставок, интересных встреч. Для ребенка естественно желание гордиться своими родителями, предками, поэтому одной из эффективных форм работы является составление родословной семьи — генеалогического древа. Изучение истории семьи не только способствует духовному сближению взрослых и детей, но и служит первым шагом в познании традиций.

Актуальность и жизненная потребность младших школьников в приобретении нравственных представлений об окружающем мире и о себе очевидны. Нельзя не согласиться с тем, что ценностное отношение ребенка к окружающей действительности в корне преобразует поведение: при нравственном отношении к тому, что ценностно для всех и для него самого, становятся излишними напоминания о нормах поведения и контроль за поведением.

Главный результат гражданского образования заключается в том, что оно формирует уважение к людям, терпимость к противоположной точке зрения. Гражданское образование направлено на воспитание внутренней свободы ребенка, создание условий для раскрытия его личностного творческого потенциала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1972. — 255 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. — М. : Изд-во РОУ, 1996. — 180 с.
3. Тивикова, С. К. Гражданское образование в начальных классах : метод. пособие / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 1998. — 254 с.

Поступила 20.03.08.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КОМПОНЕНТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

*М. В. Кузнецова, аспирант кафедры методики преподавания
математики МГПИИ им. М. Е. Евсевьева*

Одно из важнейших направлений совершенствования образования составляют фундаментализация и интеграция современного образования и науки. В соответствии с этим автором рассматривается актуальная проблема совершенствования математического образования на основе формирования методологических знаний учащихся в процессе углубленного изучения математики. В статье приводится характеристика наиболее важных компонентов методологических знаний в области методики обучения данному предмету.

Ключевые слова: методология, интеграция и фундаментализация образования, диалектика, системный анализ, деятельностный подход, концепции образования, воспитания и обучения.

Условия современного общества требуют формирования у человека способности к саморазвитию, к самостоятельному принятию решений в условиях постоянно изменяющегося мира, а также уточнения содержания образовательных проблем и комплексного их решения. Изучение математики на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей:

1) интеллектуальное развитие, формирование качеств личности, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе, свойственных математической деятельности: критичности мышления, интуиции, логического мышления, элементов алгоритмической культуры, пространственных представлений, способности к преодолению трудностей;

2) формирование представлений об идеях и методах математики как универсального языка науки и техники, средства моделирования явлений и процессов;

3) воспитание культуры личности, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры, играющей особую роль в общественном развитии.

В процессе достижения данных целей возникает проблема формирования методологических знаний у учащихся, т. е. знаний о познавательных средствах, методах, приемах, используемых в какой-либо науке; принципах организации познавательной и практически-преобра-

зующей деятельности; объекте и предмете науки; методах исследования (диалектике, системном анализе, деятельностном подходе); взаимосвязях теории с практикой обучения предмету; языке методологии науки; о новых методологиях в науке (компьютеризации, синергетике).

Существуют различные трактовки понятия «методология». В целом под этим термином понимается учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Методология образует необходимый компонент познавательной и исследовательской деятельности. В свою очередь, она включает в себя такие компоненты, как объект, предмет, проблемы исследования, совокупность исследовательских средств, необходимых для решения задач данного типа.

Методологию методики обучения математике составляют:

— диалектика, системный анализ и деятельностный подход;

— концепции образования, воспитания, развития и обучения;

— объект и предмет методики обучения математике;

— процесс конструирования методической системы и ее внешней среды;

— положения, связывающие внешнюю среду с исследуемой методической системой;

— методы методического исследования (эксперимент, изучение и исполь-



зование отечественного и зарубежного опыта обучения, анкетирование, беседы с учителями и учащимися) [3, с. 42].

Методологические знания учащихся, получаемые ими в процессе углубленного изучения математики, представляют собой систему знаний о познавательных методах, средствах, приемах, используемых в данной научной области (математике); об объекте и предмете современной математики; о взаимосвязях математических теорий с практикой; о языке математики; о новых методологиях математической деятельности (компьютеризация и др.).

Одним из основных методов исследования выступает диалектика. Термин «диалектика» используется в двух значениях. Первое из них сводится к наиболее общим законам развития природы, общества и мышления, которыми являются единство и борьба противоположностей, переход количественных изменений в качественные, отрицание отрицания. Второе значение предполагает рассмотрение познаваемых объектов и явлений в развитии, обусловленности их изменений различными факторами, во взаимосвязи с другими объектами и явлениями.

Диалектический подход не может реализоваться в полной мере вне системного анализа. В исследованиях используются различные формы системного анализа, основанные на разных пониманиях системы. Наиболее распространенной является трактовка системы как совокупности объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам. Суть системного анализа в данном контексте заключается в том, что исследуемый объект рассматривается как система с определенными компонентами, указывается лидирующий компонент и выделяются связи между его составляющими [3, с. 42].

Существует и другая форма системного анализа, обусловленная представле-

нием о системе как о множестве компонентов, на котором реализовано данное отношение с фиксированными свойствами [2, с. 78]. Системный анализ в таком контексте заключается в членении системы и выделении ее минимального компонента — структурной единицы, которая способна к относительно самостоятельному существованию с выполнением определенной функции в рамках целого (А. И. Уемов). Эта форма системного анализа используется, например, в процессе исследования методов обучения математике, дифференциации в обучении, мотивации учебной деятельности и т. д.

В последнее время все большее распространение в методике обучения математике получает деятельностный подход. Ученые трактуют его по-разному: как составляющую методологической основы методики обучения математике, обучение способам деятельности или различным действиям, адекватным содержанию обучения математике, как учебную деятельность.

Следующим фундаментальным компонентом методологии методики обучения математике является язык. По выражению крупнейшего немецкого лингвиста XIX в. В. Гумбольдта, язык — это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека; он отображает не столько свойства внешнего языкового мира, сколько способ, каким дан этот мир человеку, отношение человека к миру. Различаются естественные и искусственные языки. Естественный язык — язык повседневной жизни, служащий формой выражения мыслей и средством общения между людьми. Искусственный язык специально создан людьми для относительно узкого употребления.

Исследование различных сторон методики обучения математике предусматривает использование особого методического языка. Не существует проблем методики обучения математике, которые так или иначе не были бы свя-

заны с языком. В обучении математике язык — средство фиксирования и сохранения методических знаний, а также накопления и передачи опыта, математических и методических текстов; особая форма коммуникации, выражающаяся во взаимопроникновении методико-лингвистических процессов.

Развитие современной методологии обучения математике предполагает анализ и осмысление фундаментальных изменений, происходящих в связи с широким распространением компьютерных технологий и персональных компьютеров. Однако следует иметь в виду и определенные издержки компьютеризации общества. Они преодолеваются принципиально новым пониманием роли и возможностей взаимодействия человека и компьютера как инструмента, активно проявляющегося и формирующего интеллектуальные способности личности.

В современной методологии обучения недавно сформировался новый подход, получивший название «синергетический». Термин «синергетика» (от греч. *synergeia* — содействие, сотрудничество) акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого. Данный подход представляет собой междисциплинарную область научных исследований, новый способ постановки и решения научных проблем.

Синергетика существенно расширила и обогатила язык методологии, кибернетики, системно-структурного и информационного подходов. Овладение синергетической методологией, ее принципами дает возможность по-новому увидеть и исследовать объект методики обучения.

Следующим компонентом методологических знаний является связь теории с практикой обучения математике, в частности, содержательная и методологическая связь школьного курса матема-

тики с практикой. Данный компонент включает в себя:

- основные законы развития природы и общества, связанные с системой общественных и производственных отношений, а также принципы и особенности современного производства и техники (политехническую направленность математического образования);

- элементы профессиональной ориентации учащихся;

- прикладную направленность (как содержательную и методологическую связь школьного курса с практикой, предполагающую формирование у учащихся умений, необходимых для решения прикладных задач), т. е. прикладные задачи, методы и особенности их решения;

- межпредметные связи математики с учебными предметами средней школы: физикой, астрономией, химией и т. д.;

- взаимосвязь математики и современного производства, технического прогресса (взаимосвязь математики и НТП) [1, с. 187].

Формирование перечисленных компонентов методологических знаний у учащихся на ступени основного общего образования при углубленном изучении математики способствует их интеллектуальному развитию, воспитанию культуры личности, закреплению в сознании школьников представления о математике как об универсальном языке науки и технике, средстве моделирования явлений и процессов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Егорченко, И. В.* Математические абстракции и методическая реальность в обучении математике учащихся средней школы / И. В. Егорченко ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2003. — 286 с.
2. *Нугмонов, М.* Введение в методику обучения математике (методологический аспект) / М. Нугмонов. — М. : Прометей, 1998. — 153 с.
3. *Саранцев, Г. И.* Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 144 с.

Поступила 04.03.08.



МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*А. О. Сыромясов, старший преподаватель кафедры математики
и теоретической механики МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье доказывается взаимосвязь мотивации студентов к изучению той или иной дисциплины и понимания ими связей данного предмета с другими. Осуществленный автором анализ государственных образовательных стандартов позволяет установить широкие межпредметные связи математики и других учебных дисциплин. Приводятся конкретные примеры использования таких связей на занятиях по математике со студентами сельскохозяйственных специальностей.

Ключевые слова: методика преподавания математики в вузе, мотивация, межпредметные связи, государственный образовательный стандарт.

Одна из важных задач в преподавании той или иной дисциплины — включить данный предмет в общую систему подготовки специалиста. Ни одна дисциплина не может преподаваться «сама по себе», ее изучение не должно становиться самоцелью. Если студент не знает, зачем ему нужна преподаваемая дисциплина, вместо мотивации к ее изучению у него может возникнуть неприятие предмета, вплоть до его отторжения. Именно такую ситуацию отражает вопрос: «Зачем мне, будущему психологу, экономисту, строителю, агроному, технологу сельскохозяйственного производства и т. п., математика?»

Подобные вопросы не возникают относительно общепрофессиональных дисциплин (для студентов сельскохозяйственных специальностей это «Процессы и аппараты пищевых производств», «Землеустройство» и т. д.); необходимость изучения химии, ботаники и других естественных наук также не подвергается сомнению. Польза от знания математики не столь очевидна в силу абстрактности этой науки. В результате среди студентов бытует мнение (в корне неверное) о том, что изучению математики на таких специальностях уделяется слишком много времени и, более того, что она, например, будущим аграриям совершенно не нужна.

В действительности данный предмет необходим, так как его изучение преследует следующие цели:

1) развитие логического и алгоритмического мышления студентов, которое требуется и для их успешной учебы, и для профессиональной деятельности. Как известно, чтобы получить приемлемый ответ, следует логически грамотно задать вопрос. Математика именно из-за своей абстрактности приучает к четкой постановке задач и логически выверенным рассуждениям;

2) обеспечение других учебных дисциплин понятийным и вычислительным аппаратом. Преподаватель физики, химии или другого предмета, как правило, не имеет времени, чтобы останавливаться на разъяснении математических терминов и понятий, используемых его учебной дисциплиной. Даже изучение предметов профессионального цикла требует определенной математической подготовки. Например, государственные образовательные стандарты включают основы статистики в курс математики, что позволяет преподавателю, читающему курс «Основы научных исследований в агрономии», сосредоточиться на изучении специальных вопросов (техника закладки опыта, документация и отчетность и т. п.). Таким образом, математика не заменяет собой другие учебные дисциплины, а оказывает им необходимую методологическую поддержку.

Преодолеть заблуждения относительно ненужности математики возможно лишь установив ее связи с другими учебными предметами. При этом препода-

давателю недостаточно просто перечислить на лекции, в каких областях знания применяются, например, дифференциальные уравнения; межпредметные связи желательно проиллюстрировать разбором текстовых задач, использующих тот или иной математический аппарат. Для закрепления знаний и умений по определенной теме необходимо решить несколько примеров, тренирующих технику вычислений («Решите дифференциальное уравнение...»). После этого разобрать несколько текстовых задач, требующих применения данной техники («Составьте и решите дифференциальное уравнение, описывающее размножение молочно-кислых бактерий...»).

Осуществленный нами анализ государственных образовательных стандартов специальностей «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» и «Агрономия» [1; 2] позволяет предложить схему межпредметных связей. В ней приводятся разделы математики, входящие в образовательный стандарт, а в каждом из них — темы, изучение которых может быть проиллюстрировано примерами из других дисциплин образовательного стандарта (выделены курсивом).

Линейная алгебра:

- матричная алгебра — *описание динамики возрастной структуры популяции с помощью матриц Лесли (ботаника, зоология);*
- системы линейных уравнений — *текстовые задачи сельскохозяйственной тематики.*

Аналитическая геометрия:

- векторное исчисление: *сила, момент, работа (физика); правила буравчика, правой/левой руки (физика);*
- аналитическая геометрия на плоскости — *геодезия (землеустройство);*
- аналитическая геометрия в пространстве: *задача об устойчивости трактора на склоне;*

связь векторов скорости и перемещения при прямолинейном движении (физика).

Дифференциальное и интегральное исчисление:

- виды функций (периодические и т. д.) — *сезонные колебания в сельском хозяйстве;*
- производная: *скорость движения (физика); предельный спрос/предложение (экономика); эластичность спроса (экономика); текстовые задачи сельскохозяйственной тематики на оптимум;*
- функции нескольких переменных: *производственные функции (экономика); линейное программирование (экономика); текстовые задачи сельскохозяйственной тематики на оптимум;*
- интеграл: *масса тела переменной плотности, заряд с переменной плотностью (физика); пройденный путь (физика); работа системы в цикле Карно (физика); объем производства за период (экономика).*

Гармонический анализ:

колебания и волны (физика).

Дифференциальные уравнения:

- законы Ньютона (физика); колебания и волны (физика); радиоактивный распад (физика); размножение бактерий (ботаника);*
- учет внутривидовой конкуренции, уравнение Ферхюльста — Перла, модель «хищник — жертва» (ботаника, зоология); кинетика реакций (химия).*

Вероятность и статистика:

текстовые задачи сельскохозяйственной тематики;



статистическая обработка результатов исследований (основы научных исследований в агрономии);

статистические ансамбли (физика);

функции распределения по скоростям и координатам (физика).

При изучении темы «Аналитическая геометрия на плоскости» со студентами специальности «Агрономия» можно рассмотреть, например, такую задачу: «План местности имеет масштаб 1:25 000. Пшеничное поле на плане имеет вид четырехугольника с координатами вершин в сантиметрах (0; 0), (–1; 3), (3; 6) и (5; 2). Требуется найти площадь поля (в гектарах) и спрогнозировать, какой урожай будет собран (средняя урожайность пшеницы задана)». Очевидно, что указанная тема имеет непосредственный выход на практику. На занятии по теме «Экстремум функции нескольких переменных» целесообразно предложить студентам такую задачу: «Складское помещение объемом 1 200 м³ имеет форму прямоугольного параллелепипеда. Стоимость укладки 1 м² пола вдвое выше, чем стоимость штукатурки 1 м² стен или потолка. Укажите размеры склада (длина, ширина, высота), при которых расходы на отделку будут минимальны». Тему «Дифференциальные уравнения первого порядка с постоянными коэффициентами» возможно проиллюстрировать следующим примером: «Резервуар представляет собой тело вращения. Вода, заполняющая резервуар, вы-

текает через круглое отверстие малого радиуса в дне. Какой формы должен быть резервуар, чтобы уровень воды понижался равномерно? Скорость v истечения воды из резервуара находится по формуле Торричелли: $v^2 = 2gh$, где g — ускорение силы тяжести, h — высота уровня воды». Форму, описанную данным решением, имеет обычная бытовая воронка для переливания жидкостей.

Подобные примеры, рассмотренные на лекционных и практических занятиях, позволяют закрепить знания, полученные студентами при изучении других предметов. Кроме того, значительно повышается мотивация изучения самой математики, а значит, и эффективность ее преподавания.

Таким образом, установление связей между математикой и другими дисциплинами играет важную роль в подготовке студентов сельскохозяйственных специальностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 311200 — Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции [Электронный ресурс]. — Введ. 2000–03–17 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — Электрон. дан. и прогр. — Загл. с экрана.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 660200 — Агрономия [Электронный ресурс]. — Введ. 2000–03–17 // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — Электрон. данные и прогр. — Загл. с экрана.

Поступила 12.07.08.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЭВРИСТИКАМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ (ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ЭТАП)

Т. С. Жукова, аспирант кафедры теории и методики обучения математике Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского

В статье рассматриваются возможности использования эвристик на уроках математики для отыскания решения задач, доказательства теорем. Доказывается, что некоторые навыки их применения можно формировать уже в 5—6 классах.

Ключевые слова: эвристика, пропедевтический этап обучения геометрии, возрастные особенности, принцип наглядности, принцип прикладной направленности, формирование умений через систему специальных упражнений.

Часто в курсе геометрии для отыскания решения задач, доказательства теорем используются эвристики. Соотнесение эвристики, привлеченной к поиску, с условием задачи определяет выбор действия, прогнозирование его результативности.

Исходным моментом в обучении школьников эвристикам является формирование потребности в их использовании при решении задач и доказательстве теорем. Потребность служит источником активности, проявлением которой выступают мотивы. Решение любой задачи предполагает мотивацию цели ее решения. Очевидно, что потребность в эвристиках должна формироваться еще при изучении пропедевтического курса геометрии, т. е. в 5—6 классах.

Мысль о важности данного этапа обучения находит свое отражение и в работах психологов. Для любого возраста характерна определенная структура психических процессов с ведущей ролью наиболее интенсивно развивающейся в данный период функции, при этом новая функция развивается и начинает занимать доминирующее положение — только через прежнюю.

Психологи отмечают, что структуры мозга, руководящие аналитической деятельностью, формируются к 13—14 годам, поэтому систематическое использование и вывод закономерностей применения эвристик до 7 класса нецелесообразны. Однако многие работы ученых

свидетельствуют о том, что зарождение такого важного качества мышления, как исследование, которое обуславливает потребность открывать новое, сравнивать, оценивать, сомневаться, опровергать, наблюдается уже в более раннем возрасте. В 5 классе учащиеся стремятся показать свою оригинальность, самостоятельно находят нестандартные решения, легко обнаруживают встречающиеся в условии задач закономерности, строят цепочки рассуждений, делают выводы о том, где еще можно использовать полученные знания. Следовательно, важно еще до изучения систематического курса геометрии осуществлять формирование у школьников некоторых навыков применения эвристик и добиваться понимания ими того факта, что из одних предложений с помощью эвристик можно выводить новые утверждения. Кроме того, на данном этапе осуществляется подготовка учащихся к переходу от представлений к конкретным определениям понятий.

Практическое обучение использованию эвристик приводит к выделению действий, составляющих их основу. С учетом возрастных особенностей, закономерностей формирования и развития тех или иных компонентов мышления (логических компонентов мышления на основе активизации образных) методика обучения эвристикам учащихся 5—6 классов должна базироваться на следующих принципах:



— наглядности, который реализуется через использование большого числа рисунков и моделей, выполняемых учащимися в процессе рассуждений при решении задач;

— прикладной направленности, который отражает связь математики с окружающим миром и практической деятельностью учащихся.

Реализация данных принципов возможна через прикладные задачи, задачи геометрического содержания, связанные с измерениями геометрических величин, конструированием моделей геометрических фигур. Обучение решению задач в 5—6 классах предполагает широкое использование построения графов, идеи симметрии, раскраски чертежей, разбиения фигуры на части, логического анализа, рассуждений по схемам «необходимо и достаточно», «оценка плюс пример» и т. д.

Решая задачу формирования тех или иных умений, важно учитывать и имеющийся у учащихся опыт. Развитие ученика в процессе обучения эффективно лишь при формировании лично значимых знаний, а это невозможно без опоры на его опыт. Задаваемое в обучении содержание (понятия, правила, приемы, эвристики) в ходе усвоения школьником обязательно переосмысливается, воспринимается через призму собственного опыта. Таким образом, новая информация должна согласовываться с имеющимися у ребенка представлениями, понятиями, правилами выполнения действий.

Курс математики для 5—6 классов изобилует определениями геометрических понятий (многоугольника, параллелепипеда, окружности, круга и т. д.), что позволяет формировать действия *подведения объекта под понятие* и *выведения следствий*. Владение данными эвристическими приемами обуславливает формирование у учащихся следующих умений:

— обосновывать истинность каждого высказывания;

— выполнять и разворачивать дедуктивные умозаключения;

— видеть связи между объектами и фигурами;

— выводить одни утверждения из других;

— находить фигуры, объекты, попадающие под данные определения.

Появление задач, решение которых основано на нескольких шагах, требует вести работу по приобщению школьников к разбору поиска решения, формируя тем самым умение выделять используемые в рассуждениях эвристики *преобразования требований задачи в равносильные и составления промежуточных задач*, которые помимо уже выделенных умений включают в себя следующие:

— выделять элементы задачи, комбинировать их;

— выявлять связи между фигурами, попадающими под данный элемент задачи;

— заменять понятие его определением, оперировать понятием;

— выделять условия и требования задачи;

— конкретизировать условия задачи;

— переструктурировать задачи.

Важное значение в формировании базовых эвристик принадлежит умению читать чертеж, которое составляют следующие действия: простое и сопоставимое вычленение фигур, распознавание фигур и их частей, переосмысление элементов чертежа с точки зрения другого понятия, сравнение фигур, изменение взаимного расположения образов. Впоследствии эти действия составляют основу применения многих эвристических приемов (дистраивания фигур, представления задачи в пространстве состояний и т. д.), общих эвристик, включающих в себя методы познания (анalogии, обобщения и т. д.) в различных ситуациях.

Анализ действующих учебников математики для 5—6 классов показал, что в них содержатся упражнения для формирования вышеизложенных умений, но



таких упражнений немного и они не систематизированы [1; 2]. До сих пор не разработаны пути и формы включения эвристик в процесс обучения, поэтому имеющиеся возможности для их формирования в настоящий момент явно не реализуются.

Ниже приводится перечень видов упражнений, которым нужно уделять внимание при формировании у учащихся базовых эвристик:

- 1) на узнавание высказывания,
- 2) определение истинности высказывания,
- 3) понимание структуры дедуктивных умозаключений,
- 4) усвоение логической структуры определений,
- 5) распознавание понятий,
- 6) выделение и варьирование существенных признаков,
- 7) выводение из данных условий всевозможных следствий,
- 8) выводение следствий из факта принадлежности объекта некоторому множеству,
- 9) нахождение ассоциаций и сопоставлений,

10) составление задач по имеющимся данным,

11) составление задач по готовому чертежу.

Полученные учащимися знания и умения необходимо расширять и углублять на протяжении всего курса математики, в частности геометрии. Выполнение таких упражнений в дальнейшем составляет основу умения выделять и формировать идею доказательства на базе эвристик. Усвоение содержания соответствующего уровня готовит школьников к систематическому изучению эвристик и осуществлению самостоятельного поиска доказательства (решения) с их помощью. Немаловажное значение в этом принадлежит умениям, которые были заложены на предыдущих этапах изучения предмета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Математика : учеб. для 5 кл. сред. шк. / Н. Я. Виленкин, А. С. Чесноков, В. И. Жохов. — М. : Просвещение, 1990. — 300 с.

2. Математика : учеб. для 6 кл. сред. шк. / Н. Я. Виленкин, А. С. Чесноков, В. И. Жохов. — М. : Просвещение, 1990. — 305 с.

Поступила 05.06.08.

АКСИОМАТИЧЕСКИЙ МЕТОД И ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*В. Н. Блинков, аспирант кафедры методики преподавания математики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье выделены два взаимосвязанных аспекта использования аксиоматического метода при обучении школьников геометрии и две линии развития, направленные на овладение ими аксиоматическим методом. В каждой линии выявлены по три последовательных уровня аксиоматической формы мышления. Представлен анализ реализации этих уровней в практике обучения геометрии.

Ключевые слова: аксиоматический метод, уровни геометрического развития, уровни аксиоматической формы мышления.

Одна из задач обучения математике в средних общеобразовательных учреждениях заключается в овладении учащимися идеями и методами этой науки.

Среди них немаловажное место занимает аксиоматический метод, с которым связано глубокое понимание природы математики. Его применение в школе

© Блинков В. Н., 2008



имеет большое методологическое значение: он не только является способом организации математического знания, но и иллюстрирует форму самого совершенного мышления, а кроме того, обладает высокой эвристичностью в познании. Методическая значимость метода состоит в следующем: доказываемая теорема рассматривается не изолированно, а как звено (элемент) в единой цепи знания, получаемого при изучении аксиоматическим методом определенной области математики. Учащиеся при этом получают навыки активного применения всего знания в данной области для доказательства новых теорем.

Необходимость использования аксиоматического метода в среднем общем образовании диктуется также задачей непрерывного развития математического мышления учащихся, что непосредственно связано с данным методом. В настоящей статье мы ограничимся рассмотрением развития геометрического мышления, поскольку знакомство школьников с аксиоматическим методом традиционно происходит в курсе геометрии.

Исследованиями психологов выявлены пять уровней геометрического мышления, или уровней геометрического развития. Каждому уровню соответствуют свой уровень абстракции, свой язык. Переход с одного уровня на другой осуществляется в процессе обучения и во многом зависит от содержания обучения геометрии.

Первый уровень характеризуется тем, что геометрические фигуры рассматриваются как целое и различаются только по своей форме. На *втором уровне* выполняется анализ воспринимаемых фигур, в результате чего экспериментальным путем выявляются их свойства. Особенности *третьего уровня* являются логическое упорядочение свойств фигур и самих фигур, установление логических связей между свойствами фигур с помощью определений; знакомство с дедукцией. На *четвертом уровне* по-

стигается значение дедукции в целом как способа построения и развития всей геометрической науки, что позволяет учащимся понять роль и сущность аксиом, определений, теорем, логической структуры доказательства. Другими словами, этому уровню соответствует усвоение содержательной аксиоматической теории. *Пятый уровень* характеризуется пониманием аксиоматического метода как эвристического способа познания. Его реализация предполагает знакомство учащихся с небольшими аксиоматическими теориями и их интерпретациями. В качестве таких теорий обычно выступают аксиоматики расстояний, площадей и т. д. Элементы этого уровня могут присутствовать и в предыдущих уровнях, причем в материале нематематического характера [1].

Таким образом, в проблеме применения аксиоматического метода в обучении выделяются два взаимосвязанных аспекта:

- 1) аксиоматический метод как способ организации учебного материала;
- 2) аксиоматический метод как метод эвристического познания.

На различных этапах обучения приоритет отдается то одному, то другому из этих аспектов: на младших — первому, на старших — второму.

Анализ аксиоматического метода как способа организации учебного материала позволяет выделить следующие его компоненты:

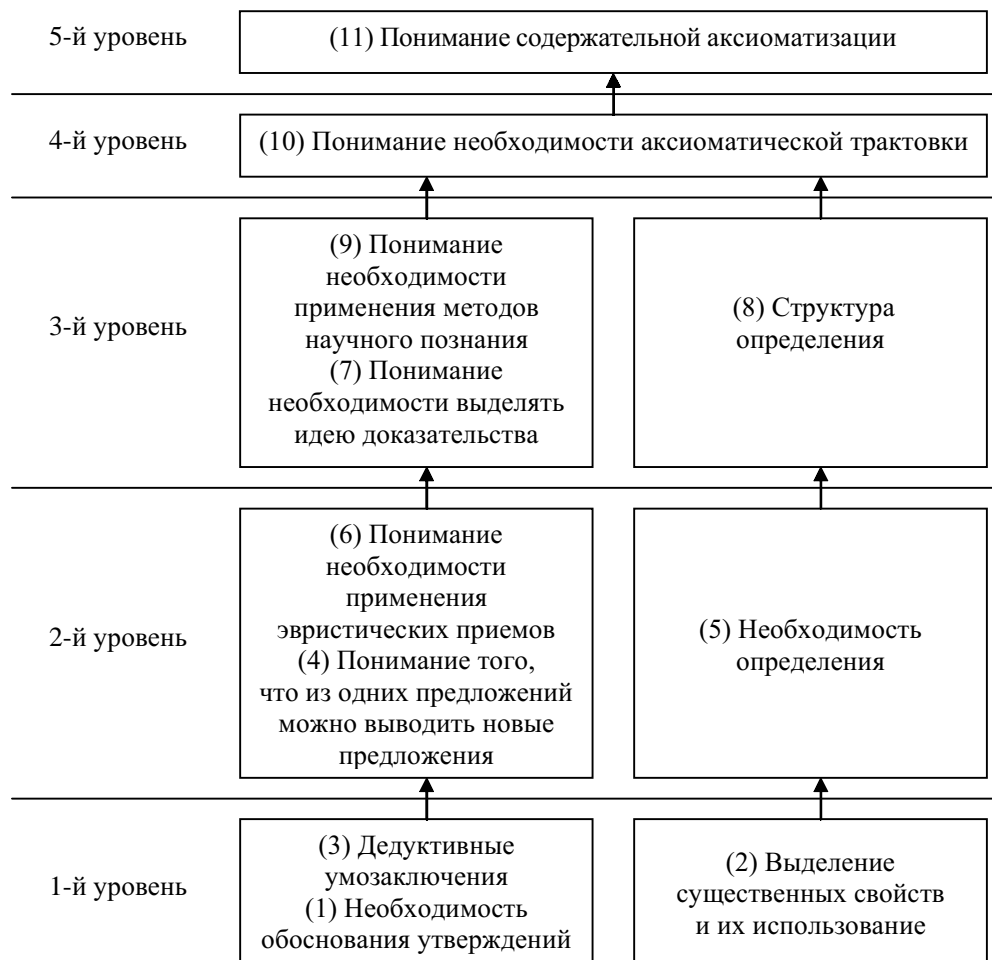
- 1) понимание необходимости обоснования различных фактов, стремление учащихся логически обосновать правильность предложений и наблюдений;
- 2) умение выделять существенные свойства изучаемых понятий;
- 3) умение выполнять дедуктивные выводы;
- 4) понимание того факта, что из одних предложений, пользуясь только рассуждениями, можно выводить новые предложения;
- 5) понимание необходимости определений;



- 6) понимание необходимости применения эвристических приемов;
- 7) понимание необходимости выделять идею доказательства;
- 8) понимание структуры определения;
- 9) понимание необходимости применения методов научного познания;
- 10) понимание необходимости аксиоматической организации материала;
- 11) понимание содержательной аксиоматизации;
- 12) понимание полужормальной аксиоматизации;
- 13) понимание формальной аксиоматизации.

Компоненты 1—9 по их назначению целесообразно разделить на две группы,

соответствующие линиям развития, направленным на овладение аксиоматическим методом в 5—6 классах. Первая линия (компоненты 1; 3; 4; 6; 7; 9) ведет к пониманию необходимости аксиоматической трактовки курса геометрии. Вторая (компоненты 2; 5; 8) обеспечивает подготовку учащихся к пониманию сущности определения понятия и необходимости неопределяемых понятий. В обеих линиях можно выделить три последовательных уровня аксиоматической формы мышления. В первой группе им соответствуют компоненты 1 и 3; 4 и 6; 7 и 9; во второй — 2; 5; 8. Компоненты 10—13 образуют последующие уровни, выходящие за рамки изучения в указанных классах (рисунок).



Система уровней аксиоматической формы мышления



Такое выделение уровней оправданно с точки зрения методов обучения, так как очевидно, что приемы формирования аксиоматической формы мышления у учащихся 5 и 6 классов не могут быть одинаковыми.

Второй аспект проблемы применения аксиоматического метода в обучении геометрии непосредственно связан с первым. Понимание аксиоматически построенного курса геометрии (даже аксиоматического подхода) возможно только после формирования четырех выделенных нами уровней.

Рассмотрим, как обстоит дело с реализацией системы уровней аксиоматической формы мышления в обучении геометрии в настоящее время. Анализ учебников математики 5—6 классов убеждает в том, что при обучении геометрии на данной ступени не достигается даже третий уровень системы. Поэтому между обучением предмету в 5—6 и в 7 классах традиционно наблюдается логический провал, что и является причиной многих трудностей, связанных прежде всего с изучением первой темы курса планиметрии.

Сознательное усвоение систематического курса планиметрии требует усиления пропедевтического курса геометрии в логическом и содержательном отношениях. В первом случае необходимо ввести определения отдельных понятий, доказательства различных фактов. Закономерно возникает вопрос: есть ли для этого возможность, не будет ли курс математики 5—6 классов перегруженным? Анализ геометрического материала позволяет сделать вывод о том, что такая возможность имеется. Формирование многих геометрических понятий в указанных классах осуществляется на том же уровне, что и в 1—4. Так, например, представление об отрезке у пятиклассника такое же, как и у ученика начальных классов с той лишь разницей, что первый знаком с обозначением отрезка. Аналогично обстоит дело и со многими другими понятиями. Что каса-

ется усиления геометрического курса 5—6 классов в содержательном отношении, то, возможно, следует увеличить число доказательных фактов, основанных на свойствах осевой симметрии.

Итак, первый путь разрешения противоречий между обучением геометрии в 5—6 и в 7 классе заключается в логическом и содержательном усилении пропедевтического курса. Он должен обеспечить формирование четырех уровней аксиоматического метода как формы мышления; систематический курс геометрии при этом начинается так же, как и сейчас, с 7 класса.

Существуют и другие пути разрешения противоречий, а следовательно, и построения обучения геометрии в общеобразовательном учреждении. Один из них заключается в том, что геометрический материал 5—6 классов остается без изменения, а обучение геометрии в 7 классе несколько изменяется. В первом полугодии осуществляется формирование элементов 3-го и 4-го уровней аксиоматического метода. На первом уроке вводится понятие геометрической фигуры как множества точек. Учащимся сообщается, что фигуры, которые они будут изучать, являются в основном бесконечными множествами точек, поэтому важно научиться задавать их при помощи свойства. Вместо того чтобы «задавать фигуру ее характеристическим свойством», школьники учатся «определять фигуру». После этого рассматриваются определения окружности, круга и т. д.

Изучение определений конкретных понятий целесообразно сопровождать составлением их «родословных». Обзор этих «родословных» не только делает «прозрачной» структуру определения, но и способствует пониманию необходимости неопределяемых понятий. Ясно, что при первом варианте указанная работа осуществляется в 6 классе. Далее внимание учащихся обращается на то, что определение понятия раскрывает его содержание и связь с другими понятиями.

Содержание неопределяемых понятий и связь между ними раскрываются в предложениях, которые называются аксиомами. Используя эти предложения, можно получать новые, именуемые теоремами. Если аксиомы принимаются без доказательства, то истинность теорем устанавливается только с его помощью. При доказательстве первых теорем также целесообразно составлять их «родословную», сводя все предложения к аксиомам. В связи с этим первые разделы курса геометрии 7 класса должны быть насыщены яркими теоремами и задачами на доказательство, в которых используются введенные аксиомы.

Следующий этап заключается в ознакомлении учащихся с небольшими аксиоматически построенными теориями. В качестве такой теории может, например, служить тема «Площади фигур».

На последних уроках 9 класса рекомендуется рассказать учащимся о системе аксиом курса планиметрии и о предъявляемых к ней требованиях.

Третий путь заключается в отказе от аксиоматики курса планиметрии. На этом пути курс геометрии 7—9 классов служит продолжением геометрического материала 5—6 классов. В 9 классе учащиеся знакомятся с сущностью аксиоматического метода и небольшими аксиоматически построенными теориями.

Из указанных трех путей менее эффективен последний при всей его внешней привлекательности (простота, доступность и т. д.), ибо для него характерны существенные недостатки:

а) отсутствует четкая основа курса, в результате чего доказываемые факты слабо связаны между собой (такой курс сравним со зданием без фундамента);

б) слишком долгое время геометрическое развитие учащихся осуществляется на 3-м уровне (если первые два уровня достигаются в 1—4 классах, то третий — только к концу 9-го);

в) работа учащихся над определением понятий имеет неосознанный характер, что затрудняет формирование самого метода определения.

На данном этапе перестройки школьного геометрического образования наиболее оптимальным является второй путь: по сравнению с первым он в значительно меньшей степени затрагивает сложившуюся систему обучения геометрии в средних общеобразовательных учреждениях и нуждается в экспериментальной проверке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Столяр, А. А. Педагогика математики : курс лекций / А. А. Столяр. — Минск : Высшая школа, 1969. — 386 с.

Поступила 05.05.08.

**КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Л. Б. Можейкина, старший преподаватель кафедры психологии
личности Новосибирского государственного университета*

Автором раскрываются вопросы интеграции ключевых образовательных компетенций в процессе обучения русскому языку на основе такого психолого-педагогического направления, как терапевтическая дидактика. Рассматриваются основные методологические и теоретические аспекты указанной проблемы и примеры их практической реализации.

Ключевые слова: интеграция, толерантность, образовательные компетенции, терапевтическая дидактика, коммуникативно ориентированное обучение русскому языку.

Одним из приоритетных направлений современной психолого-педагогической парадигмы является компетентностный подход в обучении. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. впервые на государственном уровне предложено использовать для оценки качества содержания образования ключевые компетенции, которые определены как система «универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности» [3, с. 21]. Компетенция — это интегративная психолого-педагогическая категория, которая представляет собой универсальную, имеющую личностный смысл способность и готовность личности к освоению и преобразованию мира, основанную на имеющихся знаниях, умениях, навыках, опыте практической деятельности и личной ответственности [6].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении возможностей интеграции ключевых компетенций в процессе обучения русскому языку. Стратегия современного урока русского языка, его базовая коммуникативная направленность заключаются в формировании умений передавать информацию и адекватно ее воспринимать, а овладение конкретными лингвистическими знаниями способствует реализации указанной направленности [4; 5]. Такая специфика уроков, их теоретические и прикладные аспекты реализуются в рамках терапев-

тической дидактики — концепции обучения, содержание которого строится на интеграции конкретных методических, общедидактических и психолого-педагогических задач [2]. Занятия реализуются в соответствии с принципом целостности: урок рассматривается как некое единство, составляющие которого неразрывно взаимосвязаны. Каждый компонент учебной деятельности интегрирует в себе не только обучающее воздействие, реализующееся посредством коммуникативно направленного обучения русскому языку, но и воспитательное, психолого-педагогическое воздействие на основе текстовой терапии, коммуникативного тренинга, специального дидактического материала и методических приемов. На занятиях обеспечиваются условия реального, прагматичного общения, предполагающего обсуждение с детьми актуальных для возраста вопросов, что обогащает коммуникативный и социальный опыт ребенка. Именно в рамках деятельности и прагматически ориентированного обучения, с точки зрения А. В. Хуторского, формируются компетенции школьника (от ценностно-смысловой до социально-трудовой).

Особое место в теории терапевтической дидактики отводится коммуникативной компетенции, которая активно формируется на уроках русского языка. Отметим, что ее развитие является одной из базовых задач уроков русского языка, построенных на основе техноло-

гии терапевтической дидактики. Коммуникативная компетенция представляет собой интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, адекватной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица [1]. Как черта характера она служит предпосылкой формирования таких качеств личности, как направленность на общение, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия, толерантность.

Указанные выше теоретические положения позволили нам создать в рамках уроков русского языка психолого-педагогическую технологию развития толерантности подростков, в которой на основе специально подобранного дидактического материала и форм организации учебной деятельности происходит органическая интеграция конкретных учебных и психологических задач по развитию коммуникативной компетентности личности подростка, в частности толерантного, личностно ориентированного взаимодействия, общения. Отметим, что наша технология направлена на формирование предметной компетенции (обучение русскому языку) — на уроках решаются такие дидактические задачи, как закрепление умений и навыков по теме «Предложения с осложняющими конструкциями», развитие связной диалогической речи и обучение написанию сочинения-рассуждения. Подобранные и смоделированные автором тексты интегрируют в себе потенциал для развития речеведческих, лингвистических знаний, а также содержат проблему для обсуждения вопросов о толерантных качествах личности, критериев толерантной коммуникации и поведения. Таким образом, происходит интеграция предметных и ключевых образовательных компетен-

ций в едином пространстве учебной ситуации.

Технология развития толерантности состоит из четырех этапов. Первый — этап проблематизации, в котором посредством моделирования интолерантных ситуаций для подростков актуализируется деление на «своих (хороших)» и «чужих (плохих)», предъявляются и доводятся до осознания возможные деструктивные последствия такой оппозиции. Цель данного этапа достигается с помощью специфической формы дидактической игры, какой является викторина, создающая дух соперничества между командами, обостряющая интолерантное поведение. Со стороны дидактики игровые действия направлены на решение проблемных и творческих заданий по теме «Обращение»; со стороны психолого-педагогического воздействия викторина погружает подростков в ситуацию интолерантности, обеспечивая психологическую защиту для выражения мыслей, эмоций, совершения действий. Такая организация учебной деятельности направлена на актуализацию прежде всего социально-трудовой компетенции, подразумевающей развитие у школьников навыков социальной активности, в частности осознания и использования толерантных и интолерантных моделей взаимодействия с субъектами совместной деятельности. По окончании викторины происходит обсуждение: ученики рефлексировать свое поведение, определяют состояние других участников, в том числе соперников, дают им обратную связь. Такая дискуссия служит средством развития ценностно-смысловой компетенции, связанной с мировоззрением, ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир. Кроме того, рефлексия собственных действий и поведения соперников развивает у подростков умения выбирать целевые и смысловые установки для своих поступков, принимать решения.



Второй этап включает в себя введение понятия «толерантность», его интерпретацию, анализ ситуаций интолерантности, рассмотрение их возможных причин, в частности стереотипов и установок, поиск конструктивных стратегий поведения, анализ и обсуждение качеств толерантной личности, в том числе самодостаточности. Включение в урок новых сведений, самостоятельный поиск подростками примеров, касающихся психологических вопросов толерантного/интолерантного поведения, способствует развитию учебно-познавательной и информационной компетенций. На этом этапе используются тексты, в содержании которых раскрываются причины и описываются проявления интолерантности подростков, деление на группы, стереотипные ситуации, «ярлыки», влияние общественного мнения на взгляды индивида, а также поведение личности, обладающей толерантными качествами. Отметим, что предлагаемые ученикам тексты из художественных произведений В. Алексеева, Е. Криштоф, Л. Нечаева и др., подростковых журналов «Cool», «Мы», «Ровесник», с одной стороны, отражают и по-разному описывают исследуемую проблему, а с другой — являются дидактическим материалом, позволяющим рассмотреть место обращений в предложении и их роль в устной и письменной речи; отработать пунктуационные правила выделения осложняющих членов предложения; изучить обобщающие слова и т. д. Для закрепления полученных знаний о толерантности, умений конструктивной коммуникации и поведения кроме обсуждений и рефлексии используются такие формы организации учебной деятельности, которые обеспечивают интеграцию и сплоченность группы (дидактические игры в группах переменного состава, тренинговые упражнения, текстовая терапия).

Третий этап предполагает обобщение обсуждаемого ранее, рассмотрение сильных и слабых сторон толерантного/интолерантного поведения, рассуждение

и рефлексии подростков по изученным вопросам. Для этого используется ролевая игра — инсценировка сказки В. Сутеева «Яблоко», предоставляющая возможность выбора толерантного поведения и соответствующих речевых стратегий. Ученики самостоятельно планируют продолжение сказки, «выстраивают» сценарий, выбирают роли, проигрывают ситуации, обсуждают и размышляют над содержанием, спецификой, значимостью, прагматическим аспектом происходящего.

На данном этапе проводится работа по развитию речи учеников: осуществляются формирование приемов устного и письменного рассуждения (выдвижение тезисов, их доказательства, выводы), актуализация идиостиля подростков, развитие умений конструктивной коммуникации, диалога. Анализируются пословицы, так как они в большей мере отражают ядерные компоненты картины мира и часто совпадают со стереотипами и расхожими интолерантными суждениями.

Таким образом, второй и третий этапы технологии направлены на развитие у подростков ценностно-смысловой, общекультурной, коммуникативной, информационной компетентностей. На занятиях уделяется внимание обучению школьников самостоятельному определению конструктивности/деструктивности своего поведения и поступков других на основании рассмотренных критериев толерантности, тем самым происходит формирование учебно-познавательной компетенции. Это, в свою очередь, инициирует развитие компетенции личностного самосовершенствования, направленной на духовное и интеллектуальное саморазвитие; подростки овладевают способами конструктивного толерантного поведения. Диалогичность уроков, дискуссии, ролевые игры являются средством формирования коммуникативной компетенции учеников.

По окончании цикла занятий подростки создают собственный текст-рас-



суждение, подразумевающий анализ и рефлексию вопросов толерантности/интолерантности. Результаты творческих работ обсуждаются на четвертом этапе (обратная связь учителя, резюмирование всех уроков, рефлексия полученных знаний и умений).

Контрольная диагностика выявила, что помимо повышения уровня толерантности подростков происходит развитие базовых компетенций (коммуникативной, ценностно-ориентационной, общекультурной, учебно-познавательной, информационной и личностного самосовершенствования). Таким образом, интегративный подход к урокам русского языка в рамках терапевтической дидактики продуктивен, результативен, имеет перспективы дальнейшего внедрения в образовательную практику.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития : дис. ... канд. психол. наук / Н. Б. Буртовая. — Томск, 2004.
2. Зайдман, И. Н. Концепция терапевтической дидактики в преподавании русского языка и риторики / И. Н. Зайдман // Проблемы лингвистического образования : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. «Филологический класс: наука — вуз — школа» : в 2 ч. — Екатеринбург, 2002. — Ч. 2. — С. 29—36.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестн. образования. — 2002. — № 6. — С. 11—40.
4. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — М. : Педагогика, 1974. — 255 с.
5. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. — М. : Академия, 2000. — 248 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

Поступила 02.03.08.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Н. Г. Кизрина, аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова

Статья посвящена проблеме развития творческой активности студентов языкового вуза в процессе обучения иноязычной письменной речи. Автором рассматриваются основные эвристические приемы обучения, приводятся примеры упражнений, способствующих одновременному развитию у студентов письменной речи и творческого потенциала.

Ключевые слова: образование в вузе, творческие способности, развитие, письменная речь, иностранный язык, дидактическая эвристика, эвристические приемы, система упражнений.

Основной задачей высшей школы сегодня является подготовка не просто дипломированного специалиста, обладающего необходимым для определенной квалификации уровнем знаний, навыков и умений, а социально-адаптивной творческой личности. «Способность продуктивно мыслить становится одной из самых значимых для адаптации в современном мире, где необходимо принимать разумные и нестандартные решения в быстро меняющихся условиях» [4, с. 3]. Развитие этой способности предпола-

ет создание в вузах условий для раскрытия творческого потенциала каждого студента. Какова же творческая активность студентов сегодня и есть ли условия для ее дальнейшего развития? Несомненно, ответ на поставленные вопросы не может быть однозначным, поскольку каждый вуз обладает определенной спецификой, в соответствии с которой он и будет решать указанную проблему. В рамках данной статьи мы попытаемся ответить на эти вопросы применительно к языковому вузу.

© Кизрина Н. Г., 2008

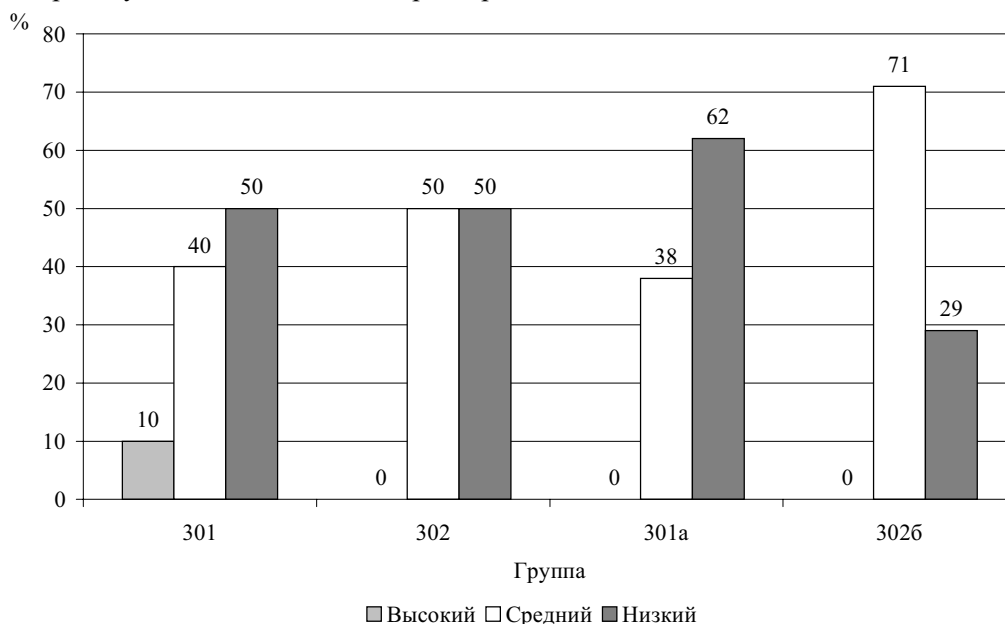


Как показывает практика обучения, творческая активность студентов языкового факультета иностранных языков находится на довольно низком уровне. Это подтверждается данными проведенной нами по методике М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Волович [2, с. 101—103] диагностики уровня развития творческой активности студентов. В ней приняли участие студенты-третьекурсники двух вузов: Нижегородского государственного лингвистического университета (факультета международных отношений групп 301 и 302) и Мордовского государственного педагогического института (факультета иностранных языков групп 301а и 302б).

Согласно указанной выше методике замеры осуществлялись по четырем кри-

териям: чувство новизны, критичность, способность преобразовывать структуру объекта, направленность на творчество. Оценивание каждого критерия производилось по 3-балльной шкале (0; 1; 2). Средний балл уровня развития творческой активности определялся как среднее арифметическое показателей указанных четырех критериев. В соответствии с полученными баллами были выделены три уровня развития творческой активности студентов: низкий (от 0 до 1), средний (от 1 до 1,5), высокий (от 1,5 до 2).

Нижеприведенный рисунок, на котором представлены уровни развития творческой активности студентов по группам, наглядно демонстрирует, что примерно половина диагностируемых студентов обладают низким уровнем развития творческой активности.



Уровни развития творческой активности студентов каждой учебной группы в процентном соотношении

Отсюда следует вывод, что традиционная методика обучения в языковом вузе не обеспечивает в полной мере развитие творческой активности студентов, не создает подходящих условий для этого. Чтобы определить, какие условия необходимы для актуализации творческого потенциала студентов, обратимся

к дидактической эвристике [5, с. 101—103], целью которой является раскрытие индивидуальных творцов с помощью их деятельности по созданию образовательных продуктов. Согласно теории дидактической эвристики внешний образовательный продукт участника образования обеспечивает получение им внутрен-

него продукта, т. е. изменение знаний, опыта, способностей, способов деятельности и других личностных качеств. Поскольку для вузов и факультетов иностранных языков характерны практическая направленность процесса обучения, установка на овладение речевой деятельностью на иностранном языке, базирующаяся на глубоком знании системы языка, то процесс обучения речевой деятельности может рассматриваться как эвристическая образовательная деятельность. Подчеркнем, что само порождение речи уже представляет собой творческий процесс, ибо она как практическое владение языком всегда бывает чрезвычайно разнообразна и по своему внутреннему, и по внешнему словесному оформлению. Как известно, наряду с устным внешним словесным оформлением существует внешний письменный, который по сравнению с первым обладает наибольшей эксплицитностью, отличается смысловой полнотой и конкретностью, а также структурной развернутостью. Письменная речевая деятельность является «целенаправленным и творческим совершением мысли в письменном слове» [3, с. 11]. Все вышесказанное дает основание предположить, что именно письменная речь в наибольшей степени способствует развитию творческого потенциала студентов.

Для того чтобы письменная речь выступала как полифункциональный инструмент развития творческих способностей студентов, необходимо использовать специальные методы и средства обучения, которые ориентировали бы студентов на способы адекватного представления результатов их творческой деятельности в письменном тексте и способствовали дальнейшему развитию их творческого потенциала [1; 5].

Эвристическая дидактика располагает сегодня целым рядом приемов, на основе которых могут быть созданы специфические творческие упражнения, организующие процесс обучения иноязычной письменной речи как творче-

ский. В рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением основных эвристических приемов и примерами упражнений, созданных на основе последних.

Основным эвристическим приемом является **ассоциирование**, суть которого заключается в нахождении ассоциаций к отдельным словам, фразам, текстам. Использование этого приема способствует формированию у студентов умения быстро находить оптимальное языковое средство, поскольку чем шире ассоциативные поля и длиннее ассоциативные ряды, тем богаче речь пишущего. На основе ассоциирования может быть создан любой письменный текст, в связи с чем оно практически может быть положено в основу всех письменных творческих упражнений.

Прием **составление из нескольких мало связанных слов рассказа** поможет научить студентов находить связи между элементами, которые, на первый взгляд, не имеют ничего общего. Например, студентам предлагается написать короткий рассказ, употребив следующие слова: *die Nacht* (ночь), *das Auto* (автомобиль), *die Werbung* (реклама), *die Verfolgung* (преследование), *das Glück* (счастье).

Следующий эвристический прием — **личная эмпатия** — способствует развитию воображения, оригинальности и гибкости мышления студентов. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений студенты «переселяются» в изучаемый объект или образ, пытаются почувствовать и познать его изнутри. Этому могут помочь словесные предписания преподавателя, подобные приведенному ниже: «Сконцентрируйтесь на следующей фотографии. Попробуйте „вжиться“ в один из образов, представленных здесь (на голубом фоне различаются только размытые силуэты двух влюбленных). Ответьте на следующие вопросы: Какое сейчас время суток? Что Вы чувствуете: холод или тепло? Ощущаете ли Вы также какие-либо запахи? Что находится вокруг Вас? Какие цвета



Вы различаете? Какие чувства Вы испытываете по отношению к человеку, который в данный момент находится рядом с Вами? О чем Вы разговариваете? Передайте Ваш разговор и выразите Ваши чувства в письменной форме».

Вторая часть данного упражнения демонстрирует, каким образом может быть использован эвристический прием **смена ролевых функций** для обучения иноязычной письменной речи студентов. Данный прием учит студентов решать проблемные задачи способом мысленной смены их позиции и роли, что способствует главным образом развитию гибкости их мышления. Так, студентам предлагается прочитать нижеследующий текст, в котором описываются чувства и ощущения женщины при очередном расставании с любимым. Прочувствовав данную ситуацию, студенты должны описать ее, но уже от лица мужчины.

Mach die Augen zu und stell dir vor, wie du mich in der Nacht nach Hause bringst. Wie wir vor meiner Haustür stehen und dieses verlegene Lachen sich zwischen uns ausbreitet und mit der schwülen Sommerluft vermischt. Wie du nach meiner Hand greifst und dein Herz dabei so laut pocht, als wolle es deine Abschiedsworte übertönen, weil es die einzig wahre Sprache spricht. Wie du allein die Straße hinunter gehst, während ich die Treppe zu meiner Wohnung hinaufsteige und dir dann aus dem Fenster nachschaue. (Закрой глаза и представь, как ты провожаешь меня домой. Как мы стоим перед моей дверью, как мы смущенно смеемся и наш смех растворяется в знойном летнем воздухе. Как ты хватаешь меня за руку и твое сердце при этом так сильно бьется, как будто хочет заглушить твои слова прощания, так как оно единственное говорит правду. Как ты один идешь вниз по улице, в то время как я поднимаюсь к себе в квартиру и наблюдаю за тобой из окна.)

Цель эвристического приема **незаконченные истории** заключается в раз-

витии у студентов умения сочинять рассказы, используя творческое мышление. Например, студентам предлагается начало истории, продолжение которой они должны придумать самостоятельно, соблюдая при этом следующие требования: действия происходят в одном помещении (квартире, самолете, церкви и др.); действующих лиц — два или три человека; события развиваются в течение 24 ч, история содержит диалоги.

Ariel kam langsam wieder zu Bewusstsein. Sie kniff die Augen zusammen, weil ihr Kopf schrecklich schmerzte. Was war passiert? Sie spürte, dass sie auf einem Bett lag. Es war nicht ihr Bett. Dieses hier war unbequemer. Es roch muffig, nicht nach Pfirsich, wie in ihrem Zimmer. Nach und nach wurden... (Ариэль медленно приходила в себя. Она зажмурила глаза от головной боли. Что произошло? Она чувствовала, что лежит на кровати. Но это была не ее кровать. Эта была неудобной. В воздухе ощущался запах затхлости, а не персиков, как в ее комнате. Постепенно...)

В одном упражнении можно использовать несколько эвристических приемов, например, **если бы...** и **шесть шляп** (Эдварда де Боно) [1]. Первый учит смотреть на проблему с позиции «если бы» и способствует главным образом развитию у студентов творческого воображения. Например, им предлагается написать статью в студенческую газету на тему „Was würde geschehen, wenn es keine Anziehungskraft gäbe?“ («Что произошло бы, если бы не было силы притяжения?»). При написании статьи рекомендуется использовать прием шести шляп, который учит смотреть на одну и ту же проблему с разных сторон, разделять мыслительный процесс на основные этапы творческой деятельности. Суть приема заключается в том, что каждый из этапов творческой деятельности символизирует шляпу определенного цвета: белая шляпа — рациональная, этап сбора информации; красная — эмоциональная; черная — пессимистичная, крити-

чески настроенная; желтая — позитивная, оптимистичная; зеленая — творческая; синяя — философская. Данная методика подходит как для индивидуального использования, так и для работы в группе. При работе над статьей в группе студенты могут создавать своего рода редакционный совет, где каждый из участников рассматривает проблему с позиции определенной шляпы, затем, обобщив мнения каждого, вместе они пишут статью.

Наконец, под таким эвристическим приемом, как *сочинительство*, подразумевается написание рассказов, очерков, фантастических историй, стихов, рифмовок и т. д. Особое место среди них занимает сочинение стихов, поскольку оно способствует развитию оригинальности и образности мышления, а также творческому воображению. Наиболее простыми формами стихов на иностранном языке, которыми может овладеть практически каждый студент, являются белые, фигурные, акро- и телестих, тавтограммы. С большим успехом можно использовать японские формы стихосложения, такие как *хайку* (стих, состоящий из семнадцати слогов на трех строках: первая строка — пять слогов, вторая — семь, третья — пять) и *танка* (стих, состоящий из тридцати одного слога на пяти строках: первая строка — пять сло-

гов, вторая — семь, третья — пять, четвертая — семь, пятая — семь).

Каждый из описанных выше эвристических приемов в процессе обучения студентов иноязычной письменной речи может быть реализован по-разному в зависимости от учебного курса, целей преподавания и условий обучения. Сконструированные на основе этих приемов упражнения помогут добиться того, чтобы речь студентов стала более яркой, выразительной, оригинальной, и, что не менее важно, обеспечат развитие их творческой активности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : в 2 кн. / В. И. Андреев. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. — Кн. 1. — 567 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности : метод. рек. / под ред. Е. Н. Степанова. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 121 с.
3. Мильруд, Р. П. Содержание и пути реализации развивающего аспекта обучения иностранному языку / Р. П. Мильруд // Ин. яз. в шк. — 1990. — № 3. — С. 11.
4. Пимонова, С. В. Психологические аспекты и условия проявления креативности в студенческом возрасте / С. В. Пимонова. — Ставрополь : Изд-во СтГАУ «АГРУС», 2004. — 32 с.
5. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие для вузов / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М. : Высш. шк., 2007. — 639 с.

Поступила 02.10.08.



ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

11—12 декабря в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева проходила VI Международная научно-практическая конференция «Интеграция региональных систем образования», посвященная 15-летию Регионального учебного округа. Участие в конференции приняли более 160 ученых — представителей ведущих научных школ России, а также зарубежных вузов: республик Беларусь, Казахстан, Украина, Сенегал. В данном номере мы публикуем тезисы выступлений, тематика которых отвечает направленности журнала. Эта работа будет продолжена в № 1 за 2009 г.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: региональная практика гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания

*Н. М. Арсентьев, член-корреспондент РАН, директор
Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

Формирование государственно-гражданской идентичности в полиэтничном государстве — длительный и сложный процесс, от успешности которого зависят его национальная безопасность и обеспечение национальных интересов. Очевидно, что многие трудности современной России прямо связаны с исторически сложившимися проблемами, возникшими и не решенными ни в имперский, ни в советский периоды истории. Сегодня этот комплекс вопросов следует также увязывать с глобализацией мировой политики и экономики, интеграцией гуманитарного пространства — процессами, которые в XXI в. приобретают стратегический характер и вызывают серьезные качественные изменения в обществе.

В настоящее время в России, как и в большинстве стран мира, приоритеты внутренней и внешней политики рассматриваются сквозь призму негативных и позитивных последствий глобализации. В ответ на ее новые вызовы в модернизирующемся российском обществе усилилось внимание к формированию таких моделей общественного развития, которые позволили бы смикшировать воздействие глобальных и локальных тенден-

ций, подрывающих суверенитет государства. В нашей стране, пережившей в конце XX — начале XXI в. становление новой государственности, в связи с активно развивающимися процессами формирования общероссийской идентичности проблема состояния современного гуманитарного пространства имеет особое значение, требует нового социокультурного осмысления. Сегодня в российском обществе наряду с осознанием значительного влияния глобализации на формирование человеческой культуры в третьем тысячелетии ширится критика ее современной модели, в большой степени созданной по лекалам, предложенным США и государствами Европы. Инспирируемые этими же силами тенденции духовной глобализации могут иметь далеко идущие последствия, и в частности привести к разрушению России как единого полиэтничного и многоконфессионального государства.

Сегодня проблема состояния гуманитарного пространства переведена в ранг государственно значимых. Становится очевидным, что ответом на происходящую в нашем гуманитарном пространстве унификацию духовных ценностей должно стать усиление роли гуманитар-

ных наук. Государственная Дума Федерального Собрания даже проводит парламентские слушания на тему «Роль гуманитарных наук в формировании общероссийской идентичности».

Осознание всеобщности происходящих в современном мире трансформаций, одновременно созидательных и разрушительных, поставило перед гуманитарными науками проблему реальной оценки своего нынешнего состояния, возможностей и перспектив в решении задач выживания и воспроизводства. Приходит понимание, что в многофакторном и динамично развивающемся мире, в условиях междисциплинарной научной разобщенности, уязвимости для критики большинства существующих концепций общество ждет от ученых на рынке исследований не «чистой теории», а «прикладной фундаментальности», участия в реальных общественно значимых проектах.

В подобной ситуации, несомненно, наибольший инновационный эффект будет иметь широкое привлечение гуманитариев к выполнению научных изысканий через уже апробированные государственные программы, сориентированные на решение конкретных задач. Их уже сформировано немало, и они требуют значительных финансовых вложений, тем не менее эту работу надо продолжать и совершенствовать. Особое внимание следует обратить на социализацию молодежи и детей.

Еще одним важным инструментом формирования общероссийской идентичности и влияния на духовно-нравственное воспитание молодежи является оптимизация гуманитарного образования. Особенно тревожная ситуация сложилась в вузовском образовании, где возобладали технократические тенденции. Введение в блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин только двух обязательных (история России, философия) все остальные вывело из учебных планов. В результате данный блок уже не решает своих широких гуманитарных задач, став продолжением блока профессиональных и специальных дисциплин.

Из вузовского образования ушли политология, социология, этика, и этот список можно продолжать. Вместо них появились гуманитарные суррогаты (каждая специальность выдает самые разные названия этих дисциплин). При составлении учебных планов идут в расчет не задачи духовно-нравственного воспитания, а интересы штатного расписания факультетов и институтов. К тому же данные процессы происходят на фоне сокращения бюджетного приема на гуманитарные специальности, а в связи с ним и профессорско-преподавательского состава. Для региональных вузов, которые возникли как гуманитарные, научные школы в которых имеют богатые традиции и почти стопроцентную «остепененность» профессорско-преподавательского состава, эти процессы чреваты снижением потенциала гуманитарных наук.

В Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева естественно-научный блок представлен 11 факультетами и институтами, а гуманитарный — 6. При этом даже на фоне негативных явлений в развитии гуманитарного образования в последние годы роль гуманитарных подразделений в различных сферах жизни и деятельности вуза возрастает. Так, если в 2003 г. естественно-технические факультеты по финансированию госбюджетных НИР и грантов опережали гуманитариев более чем в два раза, то затем стала проявляться тенденция к выравниванию данного показателя, а в 2007 г. гуманитарные факультеты заработали больше средств по сравнению с естественно-техническими: соответственно 18 727,6 тыс. и 14 987,9 тыс. руб. Гуманитарии выигрывают подавляющее большинство престижных федеральных грантов, таких, например, как гранты Президента РФ (в 2006, 2007 и 2008 гг. представители естественно-технических специальностей выигрывали ежегодно по одному гранту, гуманитарных — соответственно 4, 5 и 8). В 2007 г. Историко-социологический институт заработал почти 9 млн руб., заняв по этому показателю второе место в уни-



верситете, гуманитарная кафедра экономической истории и информационных технологий возглавила университетский рейтинг научно-исследовательской деятельности кафедр. Традиционно гуманитарии лидируют в издательской сфере: в 2007 г. ими было опубликовано 73 монографии и 37 сборников трудов, а гораздо более многочисленными естественно-техническими — соответственно 39 и 21. То же самое можно видеть и в отношении периодических изданий университета — практически все они гуманитарные (журналы «Регионология», «Интеграция образования», «Финно-угорский мир», альманахи «Гуманитарий», «Феникс», «Вагант», «Note bene»).

Рационально-прагматическую составляющую общественного развития невозможно освоить без изучения гуманитарных наук. В разных сферах общественной жизни человек осмысливает бытие с помощью разных средств: в искусстве — через образы, нравственные понятия, в науке же — через систему понятий и приемы мышления. В условиях глобализации духовного пространства потеря контроля над общественным сознанием способна привести к развитию далеких от реальности социальных иллюзий. Процессы глобализации нельзя остановить, но их можно и нужно контролировать. Будущее глобального общества пока еще слишком мифологично, и в его создании должны принять участие все страны, народы, сообщества.

Одним из важных направлений «прикладной фундаментальности» гуманитариев стали проблемы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. Стало очевидным, что решение многих вопросов современной России во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции и патриотических ценностей прежде всего подрастающего поколения, его потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своей страны.

Сегодня гражданско-патриотическое воспитание — это не только обществен-

ная деятельность; оно имеет государственный статус и соответствующую государственную поддержку. Свидетельством усиления внимания государственной власти к проблемам гражданско-патриотического воспитания вообще и молодежи в частности стала разработка государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы» и сменившей ее государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 годы». Принятие данных документов позволило определить пути создания и развития государственной системы патриотического воспитания граждан России. В рамках реализации программ в части совершенствования деятельности всех институтов государственной власти особое внимание отводится «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», которая начала осуществляться в мае 2003 г. Концепция явилась документом, содержащим теоретические положения и практические рекомендации по основным, но далеко не исчерпывающим аспектам патриотического воспитания граждан.

Уже тысячелетие мы живем в многонациональной и поликонфессиональной стране, поэтому в основу общероссийской патриотической идеи не могут быть положены ни ценности отдельного народа, ни имперские геополитические амбиции. Несмотря на множественность жизненных миров, социокультурному познанию доступно то, что люди называют Родиной. В общенародном понимании патриотизма любовь к родной земле, забота о ней, гордость за прошлое и настоящее своего народа, готовность верно служить и защищать свою страну всегда выдвигались на первый план. Поэтому данную особенность традиционного мировосприятия очень важно использовать в патриотическом воспитании.

Гуманитарии во все времена уделяли большое внимание просветительной деятельности. Реализацией их социальной ответственности за формирование

современного гуманитарного пространства являются книги, и в частности учебные. Результатом плодотворного сотрудничества Мордовского государственного университета и Министерства образования РМ стала серия школьных учебников. Пять из них подготовлены Издательским центром Историко-социологического института университета. Здесь для 7, 8, 9 классов вышли три учебника по истории и культуре мордовского края, а также «Основы православной культуры» и «Основы исламской культуры», авторами которых стали преподаватели вузов Мордовии.

Экспертиза учебников и учебных пособий была проведена на самом высоком уровне. В ней приняли участие и учителя школ. Издания получили заслуженное признание. Учебники «Основы православной культуры» и «Основы исламской культуры» стали победителями в номинации «Лучшая учебная книга года» во Всероссийском конкурсе «Лучшие книги года» (2007 г.), а первый из них — еще и лауреатом Республиканского творческого конкурса «Рождественская звезда — 2007». Все учебники отмечены дипломами победителя на Межрегиональном фестивале финно-угорской книги.

Всегда в центре внимания гуманитариев находятся и вузовские учебники. В 2008 г. в Издательском центре Историко-социологического института выйдет в свет учебник «История и культура мордовского края». Завершается работа над третьим томом коллективной монографии «История Мордовии».

Важным направлением работы по гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения является издание патриотически ориентированной детской книги. Подготовка таких книг в Историко-социологическом институте началась по инициативе Министерства печати РМ, в дальнейшем координировалась Министерством образования РМ. Серия «Мой край» насчитывает более двух десятков наименований изданий, авторами которых в основном выступили ученые университета. Например, кни-

ги «Мы — мордва», «Мифы и боги мордвы» написал профессор Н. Ф. Мокшин, «Древняя мордва» — профессор В. И. Вихляев. Выходят книги по истории районов, городов, сел, заводов, о знаменитых людях и т. д.

Исследователи отмечают тенденцию возрастания роли исторического сознания как фактора консолидации и самоидентификации народов России. Книги по истории и культуре народов России призваны освоить три круга ценностей: этнокультурные (региональные), общенациональные (государственные) и общечеловеческие (планетарные). Достижение этой цели будет способствовать воспитанию гражданина современного российского общества.

Процесс общероссийской идентификации, или осознания себя более чем 160 народами, живущими в России, в качестве единой общности, находится в центре внимания современной национальной политики страны. В выступлении Президента Российской Федерации Д. А. Медведева на V Всемирном конгрессе финно-угорских народов было отмечено, что российская национальная политика направлена на сохранение языков, культуры, традиций, идентичности всех народов, на межнациональный диалог, «ведь само историческое развитие российской нации в немалой степени основывалось на богатстве и сохранении этнокультурной и поликонфессиональной среды». Примечательно, что Республика Мордовия упоминалась в речи Д. А. Медведева как положительный пример региона, где ведется плодотворная работа в этом направлении.

Все вышеприведенные факты и примеры говорят о том, что «прикладная фундаментальность» гуманитарной науки уже просматривается. Благодаря ей создается современное прогнозируемое гуманитарное пространство многонациональной поликультурной России, а у ее граждан воспитывается чувство общероссийской принадлежности как один из важнейших компонентов системы представлений личности о себе.



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Т. Е. Титовец, заведующий сектором методологии и теории педагогического образования Центра развития педагогического образования, докторант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск, Республика Беларусь)

На современном этапе развития науки и производства возрастает актуальность исследований междисциплинарной интеграции содержания профессионального образования. Такие исследования позволяют преодолеть противоречие между необходимостью подготовки профессионально компетентных специалистов, способных к инновационной деятельности, и реальной практикой профессионального образования, в котором доминирует суммарный характер научного знания. Их успешность зависит от понимания философской сущности и изначальной миссии интеграции в динамике образовательных систем, ее отличий от квазиинтегративных процессов. Рассмотрим основные недостатки в проектировании междисциплинарной интеграции в содержании образования, фиксируемые в педагогической науке.

Наряду с неудачными попытками интеграции, при которых разрушались основы дисциплинарного мышления студента, в истории высшего профессионального образования накопился определенный опыт разработки дидактических основ междисциплинарной интеграции, учитывающих принцип сохранения дисциплинарной организации знаний. Анализ данных исследований позволяет выделить четыре группы нерешенных проблем дидактической интеграции по четырем основаниям соответственно: выбор объектов для интеграции, выбор зависимых переменных и системообразующего фактора интеграции, пути достижения природосообразности интеграции и способы обеспечения ее культуросообразности. Рассмотрим каждую из этих проблем в отдельности.

1. В имеющихся исследованиях в качестве объектов интеграции выступают следующие группы дисциплин:

— близкородственные: восстановление исторических взаимосвязей между двумя (тремя) смежными дисциплинами в ходе их преподавания в высшей школе (интеграция смежных дисциплин, которые относительно недавно были единой наукой или областью знаний и стали разделены в ходе ее дифференциации (алгебра и геометрия; физика, химия и биология; педагогика и психология; литература и язык и т. д.);

— профильная и математические: математизация учебных дисциплин при подготовке специалистов технического и экологического профиля;

— профильная и иностранный язык: профессиональная направленность преподавания иностранного языка, выраженная в отборе текстов на профессиональную тематику и моделировании ситуаций профессионального общения;

— профильная и психология: усиление психологического ракурса в преподавании профильной дисциплины специалистам гуманитарной сферы.

При данных подходах остается недостаточно реализованным потенциал интеграции разнокачественных дисциплин, действующей на принципе эффекта гетерозиса (качественное изменение получаемых образовательных эффектов, не сводимых к сумме образовательных результатов отдельно преподаваемых дисциплин) и создающей предпосылки развития теоретического мышления студента.

Имеющиеся исследования фиксируют основное внимание на взаимосвязях объекта профессиональной деятельности

с другими предметными областями, недостаточно раскрывая характер его взаимодействия с метасистемой (системой более высокого порядка) и оставляя студента в непонимании места его профессиональной деятельности в сохранении и эволюции человека, неготовности к проектированию и мониторингу качества систем в выбранной им предметной области. Между тем любая попытка понять предмет профессиональной деятельности средствами профессионального мышления противоречит второй теореме Геделя о неполноте формальных систем: система не способна доказать свою истинность, не выйдя за пределы очерченного круга ее понятийного аппарата. Таким образом подтверждается целесообразность интеграции профессионального знания с антропологическим, а также со знанием общих законов функционирования систем.

Наконец, сведения из дисциплин, выступающих объектами интегрирования, часто привлекаются в процессе преподавания профильной дисциплины, образуя с ней прямую взаимосвязь. Однако не менее богатым потенциалом для развития целостной картины профессиональной реальности обладает опосредованная (медиаторная) интеграция — интеграция с близкостоящими к профильной дисциплинами, которые усиливают возможность переноса идей из дальнележащих (неродственных) дисциплин в профильную.

2. Зависимыми переменными междисциплинарной интеграции в имеющихся исследованиях являются:

— знание философско-методологических основ профессиональной деятельности;

— мотивация к учебно-познавательной деятельности в области профессионального знания;

— владение профессиональными знаниями, умениями и навыками;

— умения осуществлять научно-исследовательскую деятельность;

— приобретенный опыт профессионального общения.

Иными словами, в качестве системообразующего фактора интеграции выступают определенные профессиональные знания и умения, структурирующие функциональный уровень профессиональной деятельности — решение типичных профессиональных проблем. Между тем факты, идеи, теории и концепции из других дисциплин могут быть использованы при решении более сложного круга профессиональных проблем, находящихся на стыке с другими сферами деятельности или связанных с творческим преобразованием профессиональной реальности. Решение таких проблем требует качественно иного уровня развития аксиосферы специалиста, его открытости новым ценностям, осознания наддисциплинарных критериев нравственности профессиональных действий и способности сделать правильный выбор в ситуации ценностной неопределенности. Междисциплинарная интеграция, ориентированная на подготовку специалиста, способного к решению данного круга проблем, недостаточно изучена и теоретически обоснована. В стимулировании переноса знаний из разных дисциплин в процессе обучения на данный момент не ставится задача подготовки будущего специалиста к решению комплексных проблем и профессиональному проектированию.

3. По критерию природосообразности имеющиеся подходы к интеграции достаточно высоко эволюционировали за последнее десятилетие. К основным достижениям ученых в раскрытии оптимальных условий для изучения сложных междисциплинарных идей, обеспечении сообразности интеграции с законами умственного развития обучаемого относятся: расширение представлений о нейропсихологических коррелятах переноса знаний из одной дисциплины в другую, нахождение соответствия между типом интеграции и развитием определенных умений и качеств обучаемого, дидактические принципы организации интегрированных учебных курсов, отвечающих требованию доступности (создание мо-



тивационной основы, контекстность преподавания, координация содержания учебных дисциплин, нахождение общего тезауруса и др.). Однако в существующих подходах интеграция остается средством усвоения уже взятых в готовом виде междисциплинарных понятий, идей и концепций, что не раскрывает, а, наоборот, притупляет заложенную в творческой природе человека способность самостоятельно восстанавливать существенные, глубинные взаимосвязи между процессами и явлениями окружающего мира, объединять их в целое.

Кроме того, при реализации интегративных связей в образовании остается нерешенной проблема редукционистского миропонимания и мышления как побочного эффекта интеграции, согласно которому у обучаемого формируется ложное представление о том, что управление объектом профессиональной деятельности сводится к механическому сложению всех факторов, изучаемых в процессе междисциплинарных переносов.

4. Проблема обеспечения культуросообразности междисциплинарной интеграции содержания образования, рассмотрения ее детерминации от культурно-исторических особенностей страны и, напротив, видения интеграции как детер-

минанты этнокультурного наследования и поддержания национально-особенного в системе образования не являлась объектом отдельного изучения.

Таким образом, в настоящее время назрела необходимость комплексного исследования трех аспектов междисциплинарной интеграции в профессиональном образовании: что интегрировать, как интегрировать и во имя чего интегрировать в связи с наличием следующих противоречий:

— между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение мира и места профессиональной реальности в этом мире при нынешнем темпе развития наук и социокультурных перемен,

— между имманентной профессиональному развитию интегральной деятельностью мозга и очевидной фрагментарностью, узкодисциплинарностью профессиональной подготовки в вузе,

— между изначальной когерентностью феноменов человеческого бытия и неизменными издержками в трансляции профессионального опыта — обучением манипулированию частью в диссонанс или ущерб целому.

ТЕОРИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Ю. Б. Мельников, докторант Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург),

К. С. Поторочина, аспирант Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург)

Интеграция в системе образования связана с объединением, согласованием структур и характеристик образовательных систем, их компонентов и внешней среды. Можно выделить различные уровни интеграции:

— *по вертикали*: 1) согласование управленческих представлений о процессе обучения (государственного, регионального, вузовского); 2) согласование представлений об образовании в управленческих и исполнительских системах;

3) объединение представлений об образовании у субъектов, исполняющих различные роли в процессе обучения (например, роль управленца может исполнять и преподаватель, и обучаемые);

— *по горизонтали*: 1) объединение содержания и методов различных образовательных дисциплин при решении прикладных и междисциплинарных проблем; 2) объединение идейных представлений и практических наработок различных представителей педагогического сообщества;

— *диалектическая интеграция*: 1) интеграция новых методологических идей, концепций, подходов в педагогике и методике (в частности, междисциплинарных подходов, например синергетического); 2) интеграция нововведений, научных достижений с традиционным содержанием предмета; 3) интеграция индивидуального опыта обучаемых и содержания образования.

Вышесказанное позволяет выделить некоторые проблемы интеграции. Например, при рассмотрении одного объекта разными дисциплинами, нередко имеющими разную методологическую основу, возникает проблема отсутствия общего языка и способа описания данных объектов. Эту проблему можно назвать *проблемой диалога с использованием разных научных языков*. Интеграция связана с рассмотрением объектов, относящихся к разным уровням: от межгосударственного до уровня элементов конкретного урока, что приводит к *проблеме согласования разнородных моделей*. В системе образования используется большое число различных моделей, но связи между ними часто фрагментарны или отсутствуют, даже в случае когда модели относятся к одной области деятельности, например к одной научной дисциплине. Создание необходимой модели, как правило, представляет собой творческую задачу, поскольку недостаточно развит механизм построения новой модели с помощью уже имеющихся.

Искать решение указанных проблем целесообразно на основе системного под-

хода, в котором любой объект, во-первых, рассматривается как система; во-вторых, выступает как часть другой системы, в-третьих, может быть представлен различными системами. Понятие системы заложено в основу метода моделирования. Для решения этих проблем можно применять и теорию моделирования. В настоящее время она состоит из следующих компонентов: формально-конструктивного определения модели, алгебры моделей, теории адекватности, системы типовых моделей для описания различных объектов.

Отличительной чертой *формально-конструктивного определения модели* служит то, что основным требованием к ней является не «похожесть» на моделируемый объект (прототип), а представление в виде структуры из интерфейсного (формализующего связи между прототипом и его образом) и модельно-содержательного компонентов (формализующего образ). В свою очередь, модельно-содержательный компонент включает в себя три компонента: 1) носитель модели, т. е. множество элементов, из которых состоит моделируемый объект с точки зрения данной модели; 2) набор характеристик; 3) набор отношений на объединении носителя модели и совокупности характеристик. Формализация обеспечивает унификацию представления информации и информационный обмен, применение методов, типовых для конкретной области деятельности. Как отмечает А. И. Уемов, системное представление информации является основой для ее математизации, использования универсального математического аппарата.

Отказ от требования «похожести» моделирующего объекта на моделируемый («подобия», «изоморфности» и др.) позволяет определить преобразования моделей (композицию, обогащение, редукцию и др.) как «операции *алгебры моделей*». Однако информация, полученная в результате анализа модели, должна быть в той или иной степени справедлива и для прототипа, иначе из-



учение модели будет бессмысленным. Уровень переносимости результатов анализа модели на ее прототип, т. е. на моделируемый объект, определяется с помощью *оценивания адекватности*, а уровень адекватности — с помощью сравнения оцениваемой модели с эталонными моделями посредством различных характеристик, называемых характеристиками адекватности и удовлетворяющих некоторым аксиомам.

Представление системы с точки зрения ее включения в другие системы связано с построением *экзоструктурных* моделей, в которых структура объекта рассматривается с учетом взаимодействия с другими системами. Примером может быть модель обучения на основе теории управления. Экзоструктурность модели изучаемой науки повышает значимость умений общаться со специалистами различных наук, формализовать информацию, переводить ее на языки различных теорий, представлять в виде, стандартном для различных областей деятельности, толерантность к иным методологическим подходам, способствует пониманию научной полипарадигмальности. К экзоструктурным моделям математики как учебного предмета относятся деятельностьная, историческая (феноменологическая, персонификационная, парадигмальная), эстетическая. Экзоструктурная модель изучаемого объекта как результат интеграции различных смысловых научных позиций может быть построена путем объединения, обобщения и других преобразований разных моделей. Это осложняет оценивание адекватности построенных моделей. Так, например, возникли бурные дискуссии о правомерности внедрения аппарата синергетики в методологическую основу процесса обучения.

Модель называется *эндоструктурной*, если все связи моделируемого объекта с внешними объектами не рассматриваются или предельно свернуты и формализованы. К эндоструктурным моделям математики можно отнести: 1) аппаратную (понятийный, аналитиче-

ский аппарат, аппарат контроля адекватности, методологический аппарат); 2) модель математики как системы теорий; 3) языковые модели математики: графические языки (язык классической геометрии, язык графиков, векторно-геометрический язык векторной алгебры), знаково-символические (язык алгебраических выражений, в частности, векторно-аналитический и координатный языки векторной алгебры).

Для описания результатов обучения при господстве знаниевой парадигмы использовалась преимущественно эндоструктурная модель учебного предмета. Выпускник по окончании учебного заведения должен был продемонстрировать знание определенного набора фактов, понятий, владение языком науки, умение применять методы, характерные для этой области и т. п. Современная — деятельностьная — парадигма образования опирается на экзоструктурную модель учебного предмета, ставя во главу угла личность ученика, развивающуюся в процессе собственной активной учебно-познавательной деятельности. Модель результатов обучения в рамках данной парадигмы интегрирует четыре компонента: знаниево-когнитивный, регулятивный (знание способов деятельности), метакогнитивный (знание о себе, познавательные стратегии) и метарегулятивный (стратегии деятельности, механизм управления собственной деятельностью). Значимость управленческого компонента деятельности обучаемых определила необходимость построения модели обучения, интегрирующей педагогические, методические идеи с психологией и теорией управления и самоуправления. Все элементы данной модели соответствуют уровням управления: стратегическим, тактическим и операциональным (за основу берется иерархическая модель управления). Для каждого уровня составляется дидактико-методическая модель на основе элементов методической системы А. М. Пышкало (цели, условия, формы, методы, средства, способы, содержание обучения). В качестве

системы отношений, связывающих эти элементы на стратегическом уровне управления учебной деятельностью, можно взять модель психологической системы деятельности В. Д. Шадрикова. Эти модели нетрудно представить формально-конструктивным образом: выделить интерфейсный и модельно-содержательный компоненты. Композиция указанных моделей дает системный эффект, обнаруживаемый на этапе оценивания адекватности модели социально-

му заказу на выпускника. Наименее разработанным остается описание учебной деятельности обучаемого на стратегическом уровне.

Таким образом, интеграция педагогики, методики, психологии, теории управления и самоуправления на уровне построения экзоструктурной модели обучения выявила проблему изучения понятий «стратегия деятельности», «стратегическая деятельность как составляющая учебной деятельности».

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В КОНСОРЦИУМАХ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Е. А. Горбашко, проректор по международным образовательным программам и проектам, заведующий кафедрой экономики и управления качеством Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, профессор

Проблема обоснования стратегического развития любого вида деятельности организации как социально-экономической системы во многом сводится к выявлению внутренних закономерностей ее развития, под которыми понимается совокупность обусловленных действием объективных законов причинно-следственных связей, возникающих как внутри организации, так и вне ее, и обеспечивающих устойчивую тенденцию и направленность трансформаций всех сфер жизнедеятельности организации.

Оценивая возможные подходы к исследованию сущности развития организаций системы высшего образования (в том числе университетов) с позиции выбора наиболее конструктивного методологического инструментария, следует выделить методы структурно-функционального и исторического анализа.

Как известно, важнейшую разновидность сущностных характеристик сложных социально-экономических систем составляют выполняемые ими функции как следствие взаимодействия входящих

в них элементов. Это явление связано со свойством эмерджентности систем, т. е. возникновением у систем свойств, не служащих продолжением (суммой) свойств входящих в их состав элементов, а вытекающих из организации данных элементов.

Исторический подход в таком контексте нацелен на исследование генезиса развития организации прежде всего с позиций определения движущих сил и источников этого процесса. Использование исторического метода анализа в сочетании со структурно-функциональным позволяет, с одной стороны, связать появление нового уровня социально-экономического развития организации во времени с изменениями в ее структуре, а с другой — подойти к пониманию закономерностей качественных изменений в ее социально-экономическом развитии.

Таким образом, необходимым условием научного обоснования стратегического развития университетов в целом и направлений его деятельности в частности выступает знание его внут-



ренных закономерностей. Соединение этого знания с результатами анализа стартовых условий социально-экономического развития и оценкой внешних условий создает предпосылку для формирования научно обоснованного стратегического выбора концепции развития.

Базируясь на вышеизложенных теоретических позициях, рассмотрим стратегическое развитие международных образовательных программ в консорциумах европейских университетов на примере Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (СПбГУЭФ).

СПбГУЭФ — один из крупнейших и ведущих экономических вузов Российской Федерации. Он имеет обширные международные связи с 93 зарубежными вузами-партнерами. Основными целями стратегического развития международного сотрудничества СПбГУЭФ являются: повышение конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг в условиях вступления России в ВТО; активная интеграция в мировое образовательное пространство, в том числе на основе реализации принципов Болонского процесса; экспорт образовательных услуг и научных продуктов на мировых рынках.

Международная деятельность университета в значительной степени определяет динамику учебного процесса, способствует повышению качества научно-исследовательской работы, содействует росту квалификации преподавательских кадров, улучшению подготовки специалистов. Поэтому одну из важнейших целей международного сотрудничества составляют расширение международных контактов и полноценное вхождение в европейское образовательное пространство на основе интеграционных процессов.

Под интеграционными процессами в образовании мы понимаем постепенные процессы структурных преобразований в образовательных системах интегрирующихся регионов и государств, в результате которых возникает качественно иной механизм взаимодействия образо-

вательных систем в интегрированном пространстве. В данном случае речь идет прежде всего о едином европейском образовательном пространстве, создаваемом в ходе реализации Болонского процесса.

В рамках интеграционных процессов в СПбГУЭФ значительное внимание уделяется обеспечению интернационализации образовательных программ, в том числе созданию и реализации международных образовательных программ двойных дипломов, а также подготовке и реализации международных образовательных и научно-исследовательских проектов. Основной целью международных образовательных программ является подготовка высококвалифицированных кадров в области экономики и управления на основе передачи студентам отечественного и зарубежного опыта, современных знаний и передовых технологий в соответствии с потребностями российских, а также иностранных и совместных компаний, работающих в России.

Формирование международных образовательных программ в СПбГУЭФ базируется на основных положениях Болонского процесса, «дублинских дескрипторах» по присуждению квалификаций бакалавра и магистра, стандартах и рекомендациях для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве ENQA.

Разработка и функционирование международных образовательных программ осуществляются на следующих принципах:

— формирования моделей обучения по специальностям на основе компетентностного подхода, учитывающего потребности российского и европейского рынков труда;

— гармонизации образовательных программ СПбГУЭФ и зарубежных вузов-партнеров на основе сопоставления учебных планов по соответствующим направлениям и специальностям;

— определения перечня дисциплин и других видов учебной деятельности, которые зарубежный вуз-партнер призна-

ет по результатам обучения в СПбГУЭФ, и формирование с учетом этого структуры международной образовательной программы;

— использования европейской системы зачетных единиц трудоемкости ECTS;

— организации мобильности студентов в отношении вузов-партнеров;

— использования инновационных технологий, форм и методов обучения (в том числе модульной системы, дистанционных технологий обучения, проведение мастер-классов с представителями предприятий и т. п.);

— отбора преподавателей, свободно владеющих иностранными языками и обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, для проведения учебного процесса в рамках совместных образовательных программ и организация повышения их квалификации в рамках академической мобильности в вузы-партнеры;

— организации учебно-методического обеспечения совместных образовательных программ на основе формирования учебно-методических комплексов учебных дисциплин, разрабатываемых совместно преподавателями СПбГУЭФ и вузов-партнеров.

В СПбГУЭФ динамично развиваются международные образовательные программы с вузами Франции, Германии, Италии, Польши, Финляндии, Швейцарии, Нидерландов, Великобритании, США.

В настоящее время в СПбГУЭФ реализуются 7 международных образовательных программ, предусматривающих выдачу дипломов бакалавра, специалиста и магистра, на которых обучаются 229 чел.

Наиболее показательным примером международной образовательной программы, созданной в консорциуме европейских университетов, может служить программа европейского магистра «Экономика предприятия и международная интеграция», разработанная в 2005—2006 гг. в СПбГУЭФ совместно с тремя европейскими вузами: Университетом им. Пьера Мендес-Франса (Гренобль,

Франция), Университетом Ла Сапиенца (Рим, Италия) и Экономической академией (Краков, Польша) в рамках проекта ТЕМПУС. Данная программа предлагает студентам выбор траекторий обучения по различным специализациям и предусматривает выдачу двух дипломов: СПбГУЭФ и одного из университетов-партнеров в зависимости от выбранной специализации.

Основными целями проекта являются повышение профессиональной интеграции выпускников на международном рынке труда; расширение содержания подготовки и повышение мобильности студентов; обеспечение профессиональной ориентации преподавателей на основе проведения совместных исследований и разработок учебно-методических материалов; формирование учебных курсов на иностранных языках (французском, итальянском, английском, польском); создание совместных программ подготовки, сочетающих очные и дистанционные формы обучения; обеспечение приема студентов из западноевропейских стран для включенного обучения.

В рамках программы европейского магистра сочетаются очные занятия в Санкт-Петербурге, обеспечиваемые преподавателями СПбГУЭФ, и занятия, организованные в очном и дистанционном режиме тремя другими университетами-партнерами.

Разработка данной магистерской программы университетами-партнерами велась совместно в течение трех лет и была нацелена на реализацию норм Болонского процесса (на уровне учебных программ, организации обучения, критериев гарантий качества образования и т. д.) и достижение конечных результатов. При этом концепция данной международной магистерской программы принимает во внимание соответствие как европейским нормам Болонского процесса, так и требованиям государственных образовательных стандартов РФ. Кроме того, в данной международной образовательной программе учитываются потребности российского и ев-



ропейского рынков труда при определении профессиональной направленности учащихся.

В процессе разработки программы европейского магистра прежде всего был осуществлен анализ российского рынка труда, а также обоснование необходимости подготовки специалистов по определенным специализациям и формирование их компетенций. Проведенное исследование потребностей российского рынка труда и сопоставление их с международным рынком труда позволили выделить наиболее перспективные специализации в рамках разрабатываемой программы европейского магистра. Ими стали «Управление человеческими ресурсами и международная конкурентоспособность» совместно с Университетом им. Пьера Мендес-Франса, «Управление качеством и инновациями» — с Университетом Ла Сапиенца, «Реструктуриза-

ция предприятия в условиях международной интеграции» — с Экономической академией. На втором году студенты осуществляют выбор специализации, что фактически означает параллельное зачисление в магистратуру вуза-партнера.

Реализация программы европейского магистра предполагает мультипликацию опыта и практических результатов, полученных четырьмя университетами, как для российских, так и для других европейских вузов.

Вышеизложенные идеи определяют основные подходы к разработке международных образовательных программ в европейских университетах, формирование и реализация которых рассматривается как важная составная часть стратегии перспективного развития российской системы образования в условиях интеграции в международное образовательное пространство.

ПОЛИТИКА КООРДИНАЦИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА*

*И. С. Ломакина, доцент кафедры иностранных языков
Челябинской государственной академии культуры и искусств*

Процесс европейской интеграции прогрессирует в несколько этапов, однако на протяжении практически всей своей истории Европейский Союз (ЕС) акцентировал внимание на создании единого рынка. Родоначальники процесса интеграции надеялись, что с началом реализации сотрудничества в рамках рынка произойдет его распространение и на другие области политики вследствие взаимозависимости политических областей.

Построение единого рынка привело к созданию правового сообщества в этой сфере. Социальная же сфера (в ее широком значении, т. е. включая систему образования, здравоохранение и соци-

альную защиту) оставалась в сердце национального суверенитета.

К началу 1990-х гг. четкое разделение полномочий между европейским и национальным уровнями начало меняться под воздействием целого ряда факторов: низкого уровня занятости в странах; растущей необходимости в большей политической легитимности Союза; присоединения новых стран; появления новых механизмов управления с целью преодоления практических и идеологических барьеров для действий на европейском уровне и др. В результате этого роль Союза и его компетенция были значительно расширены, а действия ЕС в сфе-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00451а.

ре образования стали носить более интенсивный характер.

Тем не менее гармонизация систем образования и образовательной политики была невозможной. Причинами этого явились нежелание государств-членов передавать компетенцию на европейский уровень; сложность в выведении единых рамок работы и политики, учитывая сильное разнообразие национальных государств; природа возникающих проблем.

Необходимо было искать решения, которые носили бы характер европейского закона для установления конституционного паритета с правилами экономической интеграции, но в то же время были бы достаточно дифференцированы для принятия существующего разнообразия режимов национальных социальных сфер и систем образования.

Все стороны пришли к мнению, что новый способ управления должен включать в себя соглашения об общих целях, процедуру наблюдений, установление рамок для анализа и действий на уровне ЕС. Материализацией обсуждений явился открытый метод координации (ОМК). Эта альтернативная управленческая парадигма представляет собой попытку выразить потребности европейского и национального уровней на основе новой многоуровневой структуры.

В основе принятия ОКМ лежал прогрессивный сдвиг в национальных и европейских обсуждениях от цели по гармонизации систем образования в пользу альтернативного подхода, опирающегося не на преодоление отличий в системах образования, а на креативное их использование.

Не будучи абсолютно новым инструментом политики, метод координации получил новый импульс к развитию в 1990-х гг., когда Маастрихтский договор впервые включил его в область экономической политики с целью выработки единой стратегии у государств-членов по направлению к валютному союзу и соответствия критериям вступления в него.

Предшественником политики координации в социальной сфере выступила европейская стратегия занятости (ЕСЗ), отраженная в главе Амстердамского договора. Фактически ЕСЗ представляла собой первый пример открытого метода координации. За ней последовал ряд процессов, где стала применяться политика координации. Однако поворотным пунктом для внедрения ОКМ на европейском уровне явился Лиссабонский саммит, который значительно расширил спектр экономического управления внутри ЕС. Во-первых, была установлена новая общая цель для экономического развития Союза. Во-вторых, Европейский Совет инкорпорировал другие области политики в экономическую стратегию (в частности, это можно сказать о социальной политике и реформе системы образования). В-третьих, он заложил методологические основы открытого метода координации как средства распространения образцов лучшей практики и обеспечения институциональных рамок для достижения большего сближения по направлению к главным целям ЕС.

Новое институциональное устройство считалось необходимым для развития политики в тех областях, где:

— сфера работы была тесно связана с вопросом национальной идентичности или культуры;

— инструменты для внедрения национальной политики были столь разнообразны и комплексны, что гармонизация казалась непропорциональной по отношению к преследуемым целям и задачам;

— отсутствовала политическая воля для осуществления законотворческой деятельности среди государств — членов ЕС, однако было желание осуществить прогресс совместными усилиями.

Сфера образования ЕС выступила одной из таких областей политики. Введение ОКМ в образовательную политику стало логическим шагом после введения метода в область экономической и социальной политики, тем более что заявленная модернизация европейской



социальной модели привела к пониманию необходимости пересмотра самих принципов функционирования государства благосостояния. Акцент был сделан на применении превентивных мер, среди которых образование заняло одну из ключевых позиций (внедрение стратегии обучения на протяжении всей жизни, определение и формирование ключевых компетенций и др.).

Открытый метод координации включает в себя следующие элементы:

1) разработку руководящих принципов для стран — членов ЕС и конкретных графиков достижения поставленных целей на кратко-, средне- и долгосрочную перспективу;

2) выведение количественных и качественных индикаторов и осуществление бенчмаркинга для сравнительной оценки проводимых образовательных политик с лучшими в мире показателями в данных областях;

3) трансформацию разработанных на европейском уровне принципов на уровень национальной и региональной политики с постановкой специфических целей и задач и с учетом национальных и региональных отличий;

4) периодический мониторинг, оценку и анализ, организованные в виде процесса взаимного обучения.

В научной литературе ОМК характеризуется в основном как «новый», «мягкий» и «открытый» способ управления. Определение «новый» подразумевает противопоставление традиционным способам управления в ЕС, опирающимся на «жесткий» закон и принятие мер, которые имеют обязательный характер и предполагают использование санкций. Считается, что в многоуровневом Европейском Союзе все сложнее справляться с комплексом проблем, опираясь только на традиционные методы, поэтому требуются «новые» способы управления, способные реагировать на новые вызовы. В отличие от традиционных способов управления они опираются не столько на законодательную основу, сколько на правила и процессы, которые не имеют

обязательного характера и не влекут санкций в случае невыполнения принятых обязательств. Достижение намеченных целей происходит на основе моральных и политических волеизъявлений и убеждений акторов, участвующих в процессе. С этой точки зрения ОМК является частью «мягкого» закона ЕС. Отведение важной роли в политическом процессе неправительственным акторам делает ОМК «открытым» процессом.

Достижение принятых целей в рамках ОМК осуществляется через механизмы, ведущие к положительным изменениям: распространение опыта и знаний, указание на отстающих (shaming), создание сетей, анализ и обучение. При этом указанные механизмы не исключают друг друга, а образуют две категории, которые оказывают эффект «сверху вниз» и «снизу вверх». В первом случае идеи, разрабатываемые на уровне сообщества, постепенно оказывают влияние на национальный уровень, и в этом помогают такие механизмы, как распространение опыта и знаний, указание на отстающих и создание сетей. Во втором случае речь идет о влиянии на политические процессы действий и идей «снизу вверх». Внимание уделяется следующим механизмам: экспериментирование, анализ, обучение и, как и в предыдущем случае, создание сетей.

Таким образом, ОМК выступает как когнитивным, так и нормативным инструментом. Когнитивным инструментом его делает возможность участников учиться друг у друга. Процесс обучения не ограничивается практическим опытом других стран: участники также могут получать информацию из проведения анализа нормативных баз зарубежных стран и т. д. Открытая координация является нормативным инструментом, так как общие цели включают в себя общепринятые взгляды и принципы по поводу реализации образовательной политики, которые создают европейскую парадигму образовательной политики.

Мнения по поводу применения ОМК неоднозначны и противоречивы. Так,

одни исследователи видят в ОМК настоящий прорыв для использования креативных подходов в этих областях для решения накопившихся проблем. Другие опасаются, что ОМК угрожает самому существованию государства благосостояния и системе образования и служит лишь «дымовой завесой» для уничтожения достижений в этих областях.

Несмотря на неоднозначное отношение, воздействие ОМК на политический процесс еще не полностью понято и оценено. Этот метод скорее всего будет применяться и в дальнейшем, потому что он стал результатом прагматичного подхода в условиях ограниченной компетенции со стороны ЕС, невозможности применения традиционных методов управления и отсутствия универсальных ответов на все возрастающее количество проблем и вопросов. Кроме того, необходимо понимать, что ОМК не является готовым рецептом на все случаи жизни, а методология различных процессов также различна.

Среди участников научных и политических дебатов о будущем ОМК и применении политики координации нет единого мнения. Так, некоторые авторы считают, что политика координации не *ad hoc* решение, а надежная альтернатива традиционным способам управления (the

Community Method) в процессе интеграции, благодаря ее потенциалу улучшать политические результаты с одновременным сохранением национальной законодательной базы. Другие рассматривают ОМК как один из элементов появляющейся системы экспериментального управления внутри ЕС, которая стирает грань между «жестким» и «мягким» законами. При этом вновь появляющаяся система экспериментального управления в ЕС с ОМК в центре представляет собой скорее обновление, а не замещение традиционных способов управления. Третья точка зрения находится в русле нефункционального подхода. Авторы рассматривают «мягкий» закон как этап, который неизбежно приведет к изменениям в договорах и к более жестким способам управления. В этом отношении предполагается, что эти новые способы управления являются переходными и не составляют доминирующую тенденцию, распространяющуюся на другие области политики в ЕС.

Ряд ученых доказывают, что сводить рассуждения в русло «или/или» (или «жесткий» закон, или «мягкий») является недопустимым, и видят будущее за гибридным способом управления, который сочетает в себе «жесткий» и «мягкий» законы.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Г. К. Абдрахман, доцент кафедры русского языка и литературы
Таразского государственного педагогического института
(Республика Казахстан)*

Республика Казахстан — молодое независимое государство, сумевшее в короткие сроки занять ясную и устойчивую позицию в отношении основных вопросов политики, экономики, культуры и образования. Со дня приобретения независимости его высшая школа активно искала пути интеграции в мировое обра-

зовательное пространство, стремилась адекватно адаптировать мировой опыт высшего и среднего образования к условиям современного Казахстана.

Модель реорганизации образовательного процесса в Казахстане была заложена в конце 1990-х гг. тремя базовыми документами: Законом «Об образова-



нии», государственным стандартом образования и государственной программой «Образование». Во всех перечисленных документах предусматривалось поэтапное внедрение содержащихся в них основных положений. Главным системообразующим принципом реформы был объявлен переход от модели «образование для всех» к модели «образование по выбору».

В настоящее время сформировались два вектора развития системы высшего образования республики. С одной стороны, интегрирование образовательной системы Казахстана в мировое образовательное пространство, подписание документов о присоединении к Лиссабонскому и Болонскому процессам, а с другой — сохранение единого образовательного и научного пространства на территории СНГ, сотрудничество с вузами Российской Федерации. Свидетельством этому являются многочисленные договоры о научном, образовательном и культурном партнерстве и развитии совместных университетов и академий.

Открытость казахстанской системы образования создает условия для вхождения в мировое образовательное пространство в целом и в европейское в частности. Важным шагом на этом пути стало вступление Казахстана в Болонский процесс, целью которого является создание к 2010 г. единого европейского пространства высшего образования при сохранении разнообразия в сфере образования и науки. Участие в Болонском процессе требует от молодого государства ряда изменений в сфере образования: введения двух/трехуровневой системы высшего образования (бакалавр — магистр — доктор PhD) и кредитной системы зачетных единиц; обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей; осуществления политики «европейского измерения в образовании» при разработке учебных программ обучения, исследований; стимулирования европейского сотрудничества в обеспечении и оценке качества образования; введения системы признания сте-

пеней через создание приложения к диплому.

В Казахстане к настоящему времени закончился стартовый переход к приведению в действие системы высшего образования в соответствии с условиями Болонского соглашения. Большинство вузов уже перешли на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат и магистратура. Ведется разработка кредитной системы зачетных единиц, которая призвана решить проблему сравнимости образовательных программ, содействовать повышению академической мобильности и созданию реальной основы для дистанционного обучения. Кредитная технология стала одной из составляющих образовательной реформы. Повышение мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава осуществляется в рамках подписанных договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами. Основными формами аудиторных занятий при кредитной технологии обучения являются лекции, семинары и самостоятельная работа студента с преподавателями (СРСП). Преподавателями высшей школы накоплен методический опыт проведения лекций и семинарских занятий с применением инновационных технологий, чего нельзя сказать о методике СРСП при организации и проведении которой преподаватели сталкиваются с рядом трудностей и проблем.

Итак, в системе высшего образования республики формально соблюдено соответствие международным требованиям. Однако, на наш взгляд, имеется еще ряд проблем, требующих безотлагательного решения. Как показывает опыт введения кредитной системы, многими вузами неудачно копировались западные алгоритмы, по которым учебная дисциплина, состоящая из трех кредитов, изучается один семестр. Кроме того, фактически отсутствует право построения студентами своей индивидуальной траектории образования. Кафедры в борьбе за количество часов часто навязывают студентам свои элективные кур-

сы, т. е. работают традиционно с группами, а не с программами или модулями. Данные недоработки возникли из-за желания как можно быстрее внедрить новшества Болонского соглашения в образование без учета казахстанских реалий. Таким образом, первый этап интеграции с Европейским сообществом сделан, настает период действительного реформирования и структуры, и содержания образования.

Выделим еще одну важную проблему, стоящую перед национальной моделью высшего образования Казахстана, — принципиальное изменение взаимоотношений образования и науки. В республике в 2005/06 академическом году было введено очное обучение по программе PhD с привлечением к преподаванию докторов философии из ведущих университетов Европы и США с последующей организацией системы международной аттестации национальных научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Докторантура объединяет целый набор образовательных программ: аспирантуру, соискательство, различные формы подготовки докторской диссертации.

В условиях Болонского процесса происходит слияние образования и науки, т. е. получение академической степени рассматривается как продолжение образовательной деятельности. В системе послевузовского образования магистры и доктора PhD рассматриваются как студенты, которые должны продолжать обучение под руководством преподавателя. Очевидно, для подготовки таких преподавателей понадобится время, кроме того, резко возрастает преподавательская нагрузка, а именно научная работа, принципиально изменяются формы и методы обучения. Существуют и другие проблемы докторского образования, в частности, ставится под сомнение трехлетний срок обучения: для подготовки качественной работы он явно недостаточен. Непонятно, как быть с работами, написанными на казахском языке и не имеющими переводов на иностранные, с

публикациями в серьезных научных изданиях зарубежных стран, но не стран Содружества. Несмотря на указанные проблемы, предполагается, что позитивных моментов функционирования программ PhD для республики гораздо больше.

Важно отметить, что Болонская декларация явилась важнейшим документом нового этапа процесса гармонизации национальных систем с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. В основе Болонского процесса лежит разделяемое многими европейскими и академическими организациями убеждение, что в эпоху глобализации необходимо стремиться к максимальной совместимости систем высшего образования. Однако со дня вступления Казахстана в данный процесс высказывается много противоречивых мнений относительно необходимости и характера участия. Некоторые аналитики считают, что переход на модель подготовки кадров «бакалавр — магистр» проведен без должного учета материальных интересов большей части населения и нуждается в разумной корректировке. Если магистратура станет исключительно платной, она будет приравнена ко второму высшему.

Казахстанские аналитики, ссылаясь на историю развития европейских стран, указывают, что в основе Болонского процесса находятся те же ценности, что и в основе более широких процессов европейской интеграции. Между тем в настоящее время европейские страны четко осознали, что метод «плавильного котла» не подходит для достижения целей интеграции и развития. Напротив, в специфических европейских условиях он приведет к нежелательным результатам, особенно в области культуры, образования и исследований. В течение многих веков европейские страны были разобщены в силу культурных, религиозных и языковых различий, а на некоторых этапах истории и враждебны друг другу. Высказывается мнение, что нужно проводить реформирование системы обра-



зования только в планах учебного процесса, оставив без изменения национальную модель образования. Участие в Болонском процессе ни в коем случае не означает добровольный отказ от особенностей отечественного образования, а казахстанская высшая школа, безусловно, имеет свои отличительные характеристики, преимущества и достижения.

В настоящее время развитие казахстанской системы образования происходит в условиях соответствия западным стандартам образования и принципам единства европейского пространства высшего образования, принятым Болонской декларацией. Отметим некоторые положительные сдвиги в системе высшего образования республики: признание сохранения и развития интеллектуального потенциала общества в качестве приоритетного направления политики страны, что находит отражение в многочисленных директивных документах; оценка качества образования как важнейшего фактора социально-экономического развития и решения глобальных проблем,

связанных с прогрессивным развитием страны; модернизация системы образования в контексте Болонского процесса; внедрение двухступенчатой модели образования, основанной на кредитной системе обучения; активное участие студентов в международной программе «Боллашак» и др. Участие в Болонском процессе позволит добиться равноправного положения казахстанских специалистов не только в европейском, но и в мировом сообществе.

Граждане нашей страны должны получать образование качественно нового уровня, соответствующее требованиям современного национального и международного рынка труда, при этом каждому необходимо знать особенности национальной системы образования.

Итак, переход высшей школы Казахстана на Болонскую систему образования необратим, участие республики в этом процессе чрезвычайно важно. Сближение Казахстана с Европой стало возможным именно в образовании и через образование.

ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ

***В. К. Федоров**, заведующий кафедрой управления инновациями «МАТИ» — Российского государственного технологического университета им. К. Э. Циолковского, профессор, заслуженный деятель науки РФ,*

***И. К. Епанешникова**, профессор кафедры управления инновациями «МАТИ» — Российского государственного технологического университета им. К. Э. Циолковского,*

***Г. П. Бендерский**, генеральный директор ОАО «НПО Лианозовский электромеханический завод», профессор*

Одной из наиболее острых, дискуссионных проблем современной системы подготовки молодых специалистов, сдерживающих их эффективное использование в промышленности, является, как из-

вестно, проблема адаптации выпускников вузов на предприятиях промышленности. Особенно остро она стоит для наукоемких инновационных предприятий машино- и приборостроения, оборонно-

промышленного комплекса в связи с освоением новых высоких наукоемких технологических процессов, повышением сложности новой техники и технологии и т. п. На наш взгляд, указанная проблема еще более усугубляется для выпускников по направлению 220600 — Инноватика, так как они сталкиваются с совершенно новыми задачами управления инновационными процессами, хотя программы их подготовки и содержат достаточно полный комплекс организационных, экономических, социологических, технологических, информационных дисциплин.

В чем же состоит сущность проблемы адаптации молодых специалистов?

Понятие «адаптация», как известно, означает вхождение, приспособление (вращание). В нашем случае речь идет о вхождении молодых специалистов в новый трудовой коллектив, психологическом привыкании, профессиональном проявлении и утверждении своей позиции (с учетом своих знаний и способностей) в новом научном и производственном коллективе, проявлении своих качеств специалиста и человека.

Опыт разработки и функционирования систем контроля адаптации молодых специалистов позволяет определить ряд направлений совершенствования работы с данным контингентом. Одно из таких направлений составляет создание методики рациональной расстановки молодых специалистов на предприятии в соответствии с индивидуальными характеристиками, что является одним из этапов комплексной программы работ по совершенствованию методов расстановки и использования кадров специалистов в научных подразделениях, характерной для крупного объединения.

В связи с отсутствием строгого соответствия между специальностью по диплому и профилем конкретной деятельности существует определенная вариантность в выборе рабочего места для молодого специалиста на предприятии. В реальной практике этот выбор часто но-

сит субъективный или даже случайный характер.

Повышению психологической обоснованности распределения молодых специалистов по профессионально-должностным позициям способствует предварительная оценка профиля профессиональных знаний и способностей, на основе которой возможно прогнозировать наиболее успешную работу молодого специалиста в определенном виде деятельности. Такая оценка с последующей разработкой рекомендаций по наиболее рациональной расстановке молодых специалистов в НИИ, КБ или на заводе с учетом требований, предъявляемых характером профилирующей деятельности подразделения либо конкретных должностных позиций (менеджера, разработчика, технолога, специалиста по управлению инновациями), осуществляется в настоящее время сотрудниками кадровых служб предприятий совместно со специалистами выпускающих кафедр вузов.

Принципиальным моментом является необходимость проведения психологического тестирования до того, как молодой специалист приступит к работе, — объектом обследования должны быть студенты выпускных курсов выпускающих кафедр.

Методика оценки профессионально необходимых качеств включает в себя перечень качеств или критериев оценки, эталонные профили этих качеств по выбранным профессионально-должностным позициям и комплекс психологических методик. При ее разработке должны выделяться блоки качеств, характеризующих знания молодого специалиста, мотивацию к профессиональной деятельности, особенности протекания психологических процессов деятельности, характерологические особенности. Изучение своеобразия выраженности этих качеств у специалистов того или иного профиля путем оценки значимости, а затем сравнение с реальным уровнем их развития у высокоэффективных специалистов позволяют определить эталонные профили



по каждой профессионально-должностной позиции.

Необходимо отметить частичное совпадение данных профилей, что означает единство требований к личности, обеспечивающих высокую эффективность деятельности в любой из позиций. Общим требованием является прежде всего хорошее знание теории, методики и организации управления инновациями, а соответственно хорошее знание инновационного потенциала современной техники и технологии, производственного менеджмента, технологии и организации производства, без которых управление инновациями невозможно.

Данные тестирования выпускников показывают, что хорошая техническая и технологическая подготовка обеспечивает успех инновационной деятельности даже в тех случаях, когда другие профессионально необходимые качества выражены не максимально, т. е. частично компенсируют дефицит в их развитии. Одинаково высокий уровень свойств таким качествам, как ответственность, самостоятельность, инициативность. Они не являются дифференцирующими характеристиками для установления соответствия будущего молодого специалиста требованиям конкретной функциональной должности, но в равной степени профессионально необходимы для всех выпускников. Особое значение имеет определение ведущих специфических характеристик каждой из моделей. Для специалиста в области управления инновациями это высокий уровень развития абстрактного и формально-логического мышления, развитая способность к анализу, высокая критичность мышления, интуиция, энергичность, целеустремленность, умение преодолевать трудности. Именно на данные качества в первую очередь обращается внимание при оценке способности будущего специалиста к работе в области инноватики. Большая их часть, как видим, относится к интеллектуальной личностной сфере, а высокий и равномерный уровень выраженности этих качеств означает самый высо-

кий по сравнению с другими специалистами уровень требований к гармоничному и всестороннему развитию интеллектуальной сферы в целом.

Результаты психологического обследования выпускников относительно выраженности у них профессионально необходимых качеств сопоставляются затем с имеющимися эталонными структурами по четырем функциональным позициям, причем значение имеет не только степень соответствия каждого качества требуемому уровню, но и соотношение качеств между собой.

Ожидаемый эффект от внедрения методик адаптации молодых специалистов в соответствии с индивидуальной предрасположенностью к конкретным видам деятельности на предприятии заключается в ускорении процесса профессионального становления, повышении творческой отдачи молодых специалистов и их удовлетворенности своей работой.

Помимо сложности в решении чисто организационных, научно-методических и инженерно-технологических проблем, с которыми неизбежно сталкивается выпускник вуза на производстве из-за естественной разницы в уровне и содержании учебных программ и их реального развития на предприятии, безусловно необходимы существенная коррекция знаний (даже при высоком качестве подготовки), их специализация и конкретизация. Встает и ранее совершенно неизвестный комплекс социально-экономических и психологических вопросов.

Идея нового подхода к адаптации молодых специалистов состоит в том, чтобы уже на начальном этапе подготовки в вузе, после соответствующего собеседования совместно с руководителями инновационного предприятия сформировать учебную группу (15—20 чел.), которая представляла бы собой готовое — в структурном, научно-методическом и организационном построении — подразделение конкретного данного предприятия, своего рода «подразделение-стажер».

В таком случае открываются новые, уникальные с точки зрения психологии и осмысления своей профессии, возможности постепенного вхождения студентов в работу современного НИИ, КБ или завода на основе моделирования в учебном процессе деятельности реального структурного подразделения. Практически проводится (имитируется) крупная деловая игра с группой — своеобразный практический и образовательный эксперимент, в рамках которого студенты обучаются элементам реального планирования, управления, технологии и организации производства, организационному и технологическому взаимодействию с подразделениями предприятия, внутренними и внешними контрагентами, заказчиками.

В ходе подобного построения учебного процесса меняются смысл, содержание и цели организации курсового и дипломного проектирования и особенно практик. Они становятся реальными разработками по тематическому плану НИИ или КБ, с реальным составом и видом документации, реальной организацией работ, реальной процедурой защиты.

Материальное стимулирование в таком процессе подготовки также конкретно и реально. Это персональные стипендии; система надбавок, оплата за проектно-конструкторские и экспериментальные работы по плану НИИ и КБ или производственные (технологические) работы по плану завода.

После защиты дипломных проектов группа включается в структуру предприятия как законченное структурное подразделение (или структурная часть какого-либо действующего подразделения), вполне адаптированное, нашедшее свое место на предприятии, с ярко выраженной мотивацией к данной трудовой деятельности.

Еще одним важным моментом, влияющим на эффективность адаптации выпускников, является привлечение ведущих специалистов предприятий к учебно-методической работе в вузе. При этом создается возможность подготов-

ки педагогических кадров из числа специалистов промышленности, имеющих склонность к педагогической и научной работе; особенно эффективно может использоваться потенциал очной и заочной аспирантуры.

Сотрудничество в педагогическом и научном плане может стать весьма глубоким и вылиться в создание своеобразных научно-педагогических школ — типа известного Баухауза, — где учебный процесс сочетается с реальным выполнением договоров (заказов) с промышленностью, с их освоением в условиях реального производства и удовлетворением ответных заказов промышленности на специалистов того или иного профиля.

Главное в таком подходе заключается в максимальной приближенности к реальной деятельности инновационного предприятия. При этом материально-техническое обеспечение учебного процесса осуществляется предприятием: оно предоставляет оснащенные производственные площади, автоматизированные рабочие места (оргтехнику, компьютеры и т. п.), экспериментальную базу и т. п. Работа с фондом научно-технической библиотеки предприятия (который исключительно специализирован, включая в себя фонд патентов, каталогов, проспектов, и этим резко отличается от вузовских библиотек) позволяет выпускникам быстрее адаптироваться на производстве.

По нашему мнению, предлагаемая идея интеграции высшей школы и промышленности в учебно-методическом процессе подготовки специалистов в области управления инновациями несет в себе огромный творческий потенциал, имеет практическую целесообразность, а при глубокой организационно-методической проработке, практическом опробовании может открыть качественно новые принципы подготовки и адаптации молодых специалистов.

Эффект, полученный при таком подходе к организации учебного процесса и подготовке кадров, заключается не столько в простом сокращении времени



адаптации выпускников на производстве, сколько в перестройке самой психологии подготовки студента — переводе ее стиля из «школярского» в плоскость подготовки в реальной производственной среде. Этот эффект проявляется не

только в повышении качества подготовки специалистов, но и в воспитании высокой ответственности по отношению к учебному процессу, его конкретности, высокой профессиональной специализации.

ЦЕЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СТРУКТУР

*К. Н. Нищев, директор Института физики и химии
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

Стратегической целью университетского образования служит подготовка специалистов, востребованных обществом. На достижение этой цели направлена деятельность вузов по развитию инфраструктуры их внешних связей, которая обеспечивает адресность подготовки специалистов и способствует реальной интеграции университетского сообщества, академических и производственных структур. Практикой установлено, что следствием такой интеграции является синергетический эффект повышения качества подготовки специалистов.

В данном контексте представляет интерес обобщение практики взаимодействия Института физики и химии (ИФХ) МГУ им. Н. П. Огарева с одним из ведущих предприятий Республики Мордовия — ОАО «Завод „Сарансккабель“» — в рамках совместной целевой подготовки специалистов для этого предприятия.

Решение руководства завода о целевой подготовке специалистов в университете было мотивировано стремлением к существенному повышению уровня квалификации персонала, желанием обеспечить предприятие специалистами, готовыми к инновационной деятельности, к участию в процессе непрерывной модернизации производства. Юридическим основанием совместной деятельности по целевой подготовке специалистов послужил Договор о сотрудничестве в сфере

подготовки кадров, заключенный между ОАО «Завод „Сарансккабель“» и ГОУВПО «МГУ им. Н. П. Огарева» в мае 2001 г. На основании ходатайств обеих сторон президиум НМС по физике УМО классических университетов России в ноябре 2001 г. принял решения о включении в перечень специализаций, реализуемых в рамках специальности 010701 — Физика, специализации «Физические основы технологий (по отраслям)», и об открытии в ИФХ МГУ им. Н. П. Огарева специализации «Физические основы технологий кабельного производства». Принятию этих решений предшествовала экспертиза структуры и содержания образовательной программы, а также материально-технического и информационного обеспечения.

Необходимым условием целевой подготовки специалистов является согласование с предприятием-заказчиком целевой образовательной программы. В соответствии с учебным планом специализации «Физические основы технологий кабельного производства», согласованным с ОАО «Завод „Сарансккабель“», целевая подготовка студентов специальности «Физика» осуществляется в течение 4 семестров и включает в себя 10 дисциплин теоретической подготовки, практику на предприятии, подготовку 2 курсовых и квалификационной (дипломной) работы (табл. 1).

Таблица 1

**Учебный план специализации «Физические основы технологии кабельного производства»
(специальность: 010701 — Физика; квалификация специалиста: физик)**

Дисциплина	Отчетность		Всего часов	Семестры				Ауди-торные часы
	экза-мен	за-чет		5	7	8	9	
				Число недель				
		18	18	18	12			
Компьютерная инженерная графика		5	99	0/3/0				54
Экспериментальные методы исследования твердого тела	7	6	120	0/4/0				108
Техника высоких напряжений	8	8	120	2/2/0				72
Теория автоматического регулирования и КИП	8		120	4/2/0				72
Физические основы технологии металлов		8	100	2/2/0				72
Материалы кабельного производства		8	120	3/2/0				90
Основы волоконной оптики	9		120	2/0/2				72
Технологии кабельного производства	8		120	6/4/0				120
Организация производства		9	57	2/0/0				24
Производственная практика				4 недели				
Производственная практика								8 недель
Курсовая работа (6, 8 семестры)								
Преддипломная практика (16 недель)								
Дипломная работа (10 семестр)								
Общее число	40	44	976	3	10	22	24	916

В реализации учебного плана непосредственное участие принимают ведущие специалисты предприятия. Они осуществляют преподавание основных технологических дисциплин (технологии кабельного производства, организация кабельного производства), совместно с преподавателями кафедр ИФХ являются руководителями практики и дипломных работ студентов. Все производственные практики, предусмотренные учебным планом специализации, студенты проходят на предприятии, трудоустройства

на рабочие, а затем на инженерно-технологические должности, что позволяет им познакомиться с различными сферами производственной деятельности предприятия и практически освоить технологические процессы.

Специалисты предприятия активно участвуют в учебном процессе на этапе курсового и дипломного проектирования. Тематика курсовых и дипломных работ студентов согласовывается с заказчиком. Назначаются руководители работ со стороны предприятия (табл. 2).

Таблица 2

**Темы дипломных работ студентов, прошедших подготовку по специализации
«Физические основы технологии кабельного производства» (2006 г.)**

Ф.И.О. студента	Тема выпускной квалификационной работы	Руководители
1	2	3
Минструкова А. Н.	Расчет тепловых полей в изоляции силовых кабелей	Доцент Никишин Е. В., и. о. главного энергетика ОАО «Завод „Сарансккабель“» Трубенков Э. Г.
Козлова К. А.	Учет внешних температурных условий при испытании контрольных кабелей	Доцент Журин С. А., начальник ЦЗЛ ОАО «Завод „Сарансккабель“» Курганская С. Г.



1	2	3
Тараканов А. А.	Расчет распределения температуры в изоляции одножильного кабеля с изоляцией из сшитого полиэтилена	Доцент Гришаев В. Я., и. о. главного энергетика ОАО «Завод „Сарансккабель“» Трубенков Э. Г.
Урдякова Э. Д.	Изучение тангенса угла диэлектрических потерь и диэлектрической проницаемости изоляции кабелей с бумажной пропитанной изоляцией	Доцент Шикин А. М., начальник ОТК ОАО «Завод „Сарансккабель“» Бородулина Л. Н.
Пономарев А. В.	Изучение емкостных свойств симметричных LAN-кабелей	Доцент Шикин А. М., технолог по LAN-кабелям ОАО «Завод „Сарансккабель“» Зотов Д. Р.
Елаев А. А.	Исследование физико-механических свойств алюминия при разных режимах термообработки	Профессор Фомин Н. Е., начальник ЦЗЛ ОАО «Завод „Сарансккабель“» Курганская Л. Н.
Козочкина Л. А.	Зависимость структуры, электрических и механических свойств алюминиевого сплава для ТПЖ кабелей от концентрации примеси магния	Доцент Батин В. В., заведующий электротехнической лабораторией ОАО «Завод „Сарансккабель“» Малышева Л. В.
Кондрашкина М. Н.	Влияние ионного азотирования в тлеющем разряде на износостойкость и твердость материалов для кабельного производства	Доцент Смоланов Н. А., зам. главного технолога ОАО «Завод „Сарансккабель“» Костарев В. Н.

Процедура защиты дипломных работ проходит на предприятии в присутствии руководителей и ведущих специалистов завода, которые могут задавать вопросы и высказывать мнение о качестве работы и квалификации выпускника.

Все выпускники ИФХ, прошедшие целевую специализацию, трудоустраиваются на предприятии. При назначении выпускника на соответствующую должность руководство предприятия учитывает рекомендации дирекции института, которые содержатся в представлении-характеристике.

По приведенной выше схеме для ОАО «Завод «Сарансккабель» в ИФХ подготовлены три выпуска специалистов общей численностью 46 чел. Практически все они являются сотрудниками предприятия-заказчика, занимая инженерно-технологические и руководящие должности. В настоящее время целевую подготовку по специализации «Физические основы технологии кабельного производства» проходят около 40 студентов.

Практика показывает, что взаимодействие преподавателей и специалистов предприятия в рамках целевой подготовки кадров составляет базу их сотрудничества в научно-технической сфере. Этот результат вполне закономерен, поскольку совместная деятельность в рамках учебного процесса предполагает наличие постоянных контактов представителей института и предприятия, четкого понимания преподавателями и сотрудниками института сущности и проблем производственного процесса.

Следует констатировать, что в настоящее время в полной мере решены организационные проблемы взаимодействия предприятия и института в рамках программы целевой подготовки специалистов. Основными задачами взаимодействующих субъектов на ближайшую перспективу являются развитие материально-технической и информационной базы учебного процесса по дисциплинам специализации, активизация научно-технического сотрудничества и совместной инновационной деятельности.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МАРИЙ ЭЛ: ОТ НОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ К НАУЧНОЙ ШКОЛЕ

*Н. С. Морова, руководитель Марийского регионального центра
Поволжского отделения РАО, профессор*

Развитие региональных систем образования прямо связано с подготовкой квалифицированных педагогических кадров. В своем ежегодном Послании к Федеральному Собранию Президент Российской Федерации Д. А. Медведев подчеркнул: «Решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров должно сыграть возрождение российской образовательной системы. Ее прежние успехи были признаны во всем мире. Сегодня... с передовых позиций мы уже откатились. И это становится самой серьезной угрозой нашей конкурентоспособности...»

Региональная система образования Республики Марий Эл включает в себя 17 муниципальных органов управления образованием, 14 из которых находятся в сельской местности, а остальные расположены в городских округах. Несмотря на то что в городской местности действуют 26,7 % учреждений образования, численность обучающихся в них детей и подростков составляет 62 %. Из всех отраслей социальной сферы республики отрасль «Образование» является самой крупной, предусматривающей значительные вложения из республиканского бюджета.

По состоянию на 1 января 2008 г. сеть учреждений образования республики составляют 670 учреждений различных типов и видов, общий контингент учащихся и воспитанников которых — 104 052 чел.

Реализацию своей социальной функции система образования республики во многом осуществляет через организацию образования детей и подростков, имеющих проблемы в физическом и умственном развитии.

Система подготовки специалистов с высшим образованием для работы в спе-

циализированных образовательных учреждениях начала складываться в Республике Марий Эл на рубеже 1970—1980-х гг. и в своем развитии прошла ряд этапов. *Первый* из них, или *этап погружения* в работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связан с созданием факультета дошкольного воспитания, востребованность которого в конце 1970-х гг. ясно ощущалась в структуре ограниченного образовательного пространства. В 1979 г. в МГПИ им. Н. К. Крупской было открыто отделение дошкольного воспитания, которое через 4 года, в 1983 г., переросло в одноименный самостоятельный факультет.

В 1989 г. творческий коллектив преподавателей и студентов разработал программу «Детский Орден Милосердия» (ДОМ), которая стала победителем Всесоюзного конкурса. В сентябре 1990 г. она прошла свою презентацию в рамках X Всесоюзного слета пионеров в «Артеке» и была рекомендована к внедрению на федеральном, региональном и местном уровнях. Таким образом, из Республики Марий Эл был дан старт движению детского милосердия в Российской Федерации, включающему в орбиту своей деятельности различные формы сотрудничества, сотворчества, соучастия детей-инвалидов, детей с ОВЗ и здоровых детей. В настоящее время в работе по этой программе принимают активное участие более 50 подразделений ДОМА — от областных и республиканских структур до школьных и внешкольных отрядов милосердия, действующих в разных уголках России.

В свою очередь, накопленный опыт работы позволил факультету именно из практики, «от станка», поставить вопрос об открытии новой специальности, свя-



занной с подготовкой кадров для коррекционных образовательных учреждений. Создалась реальная перспектива для расширения действовавшей системы высшего образования, а значит, и образовательного пространства Республики Марий Эл в целом.

Второй этап создания системы подготовки кадров для коррекционных образовательных учреждений можно условно назвать *формирующим*. На этом этапе в Марий Эл сложилась система коррекционных образовательных учреждений, включающая в себя 2 специальные (коррекционные) школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; специальное учебно-воспитательное учреждение для детей с девиантным поведением «Становление»; специальную (коррекционную) начальную школу-сад «Весняночка» (для детей, страдающих ДЦП); 3 специальные (коррекционные) образовательные школы и 8 специальных (коррекционных) образовательных школ-интернатов. Данная система дополняется рядом муниципальных образовательных учреждений, среди которых имеются крупные специализированные ДОУ для детей с задержкой психического развития, заболеваниями органов зрения, слуха и др. Все это в объединении с учреждениями системы социальной защиты, где также воспитывается значительное число детей-инвалидов разного профиля, составляет разветвленную сеть специализированных учреждений, в которых обучение детей требует особого подхода. Функционирование такой системы, в свою очередь, предусматривает специальную подготовку педагогов, которые обеспечивают организацию процесса обучения, воспитания, социальной адаптации и поддержки обучающихся на всех этапах формирования личности, начиная с дошкольного детства.

Третий этап развития, условно называемый этапом *научного осмысления*, связан с интеграцией академической науки и реальной психолого-педагогической практики работы с детьми с ОВЗ. Глав-

ным его содержанием являются подготовка кадров высшей квалификации (кандидатов, докторов наук) и выполнение диссертационных исследований по проблеме «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья».

В данный период была создана новая перспективная концепция социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, обоснован и реализован многоуровневый подход к социально-педагогической реабилитации ребенка с ОВЗ, прежде всего в условиях семьи. Суть концепции заключается в стимулировании процесса раскрытия внутреннего потенциала ребенка при активном использовании воспитательных возможностей социума и семьи в условиях квалифицированной педагогической помощи. Данное приоритетное направление отечественной науки разрабатывается проф. Н. С. Моровой как руководителем проекта «Медико-психологические основы социально-педагогической работы с детьми-инвалидами», являющегося составной частью комплексной программы РАО «Социальная педагогика».

Экспериментальной базой для проведения исследования всероссийского уровня служит лаборатория теоретических основ социальной работы Института социальной педагогики РАО, а для региональных исследований — научно-практический центр «Гаврош» Педагогического института при Марийском государственном университете.

Специфика данной научной школы отражается и в ее структурной организации, включающей в себя 3 звена. В русле школы функционируют ступени довузовской подготовки на базе Центра образования № 18 г. Йошкар-Олы, лауреата Всероссийского конкурса «Лучшая школа России», а также «Школы взаимной человечности» при Международной федерации детских организаций (г. Москва). Профессиональная подготовка специалистов, владеющих практически навыками работы с детьми-инвали-

дами, осуществляется на базе факультета педагогики и психологии Марийского государственного университета. Поступательное образование заключается в подготовке научных кадров высшей квалификации — кандидатов педагогических наук на базе Института педагогики социальной работы РАО и Педагогического института при Марийском государственном университете. За период с 1998 по 2008 г. на базе этой научной школы подготовлено свыше 15 кандидатов педагогических наук из числа практиков и преподавателей вузов.

Показателями значимости проводимых представителями школы исследований является их поддержка крупнейшими научными фондами, и в частности Инсти-

тутом «Открытое общество», Российским гуманитарным научным фондом и др.

Признанием деятельности научной школы стала победа во Всероссийском открытом конкурсе котировок на выполнение мероприятий федеральной целевой программы «Дети России» в части подпрограммы «Дети-инвалиды».

Таким образом, региональная система образования в Республике Марий Эл имеет вполне сложившуюся подструктуру специального профессионального образования, ориентированную как на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так и на подготовку специалистов для вузов, опыт которых обобщается в традициях российской научной школы.

ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Н. П. Касаткина, научный сотрудник НИИ регионологии (г. Саранск)

Развитие этнокультурного образования является важным направлением региональной образовательной политики, обусловленным полиэтничным характером регионального социума. На современном этапе в число задач модернизации образования, в частности на региональном уровне, входит развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики, повышения роли всех участников образовательного процесса. Решение данной задачи позволит привлечь внимание общества к многочисленным проблемам системы образования и оказать ей реальную поддержку. Особенно это актуально для сферы этнокультурного образования, эффективное развитие которого определяется активным сотрудничеством государственных и общественных институтов.

В Республике Мордовия складываются различные модели этнокультурно-

го образования, которое лежит в основе деятельности многих общеобразовательных учреждений. Инновационные программы семи школ, реализующих принципы этнокультурного образования, стали победителями конкурсов, проходящих в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Образовательные учреждения сотрудничают с общественными организациями республики, деятельность которых направлена на объединение и консолидацию финно-угорской общественности. В целом организация этнокультурного образования позволяет рассматривать республику в качестве модели взаимодействия и взаимопроникновения культур разных народов.

Вместе с тем сохраняет актуальность развитие механизмов взаимодействия системы образования и общественных организаций по вопросам этнокультурного образования. С целью исследования основных направлений формирования и реализации региональной этно-



культурной образовательной политики, а также взаимодействия в этой области системы образования и институтов гражданского общества в октябре 2007 г. НИИ регионологии МГУ им. Н. П. Огарева было проведено социологическое исследование в форме экспертного опроса. В ходе исследования было опрошено 50 экспертов — представителей региональных и муниципальных органов управления образованием, общественных организаций, образовательных учреждений, организаций и учреждений культуры.

Абсолютное большинство респондентов отметили существование в республике обоснованной этнокультурной образовательной политики. Это свидетельствует о достаточно эффективном взаимодействии субъектов политики в процессе разработки ее приоритетных направлений.

Для определения эффективности проводимой в республике этнокультурной образовательной политики экспертам были предложены вопросы об успешных направлениях ее реализации и наиболее острых проблемах. Около трети экспертов посчитали наиболее успешными такие направления, как развитие сети учреждений по возрождению, сохранению и развитию национальной культуры (32 %), возрождение и развитие народных промыслов (30), преподавание родного языка (24 %). Значительно уступает им повышение уровня профессиональной подготовки педагогических кадров (12 %).

Среди негативных тенденций эксперты выделили низкое финансово-экономическое обеспечение этнокультурной образовательной политики, недостаток учебно-методического и материально-технического обеспечения.

Важным фактором повышения эффективности этнокультурной образовательной политики и решения проблем этнокультурного образования, по мнению экспертов, является поддержка со стороны органов государственной власти, местного самоуправления и общественных организаций. В целом этим пробле-

мам в республике уделяется серьезное внимание, особенно со стороны государственных органов. Недостаточное участие в развитии этнокультурного образования принимают органы местного самоуправления и общественные организации.

Половина экспертов указали на формальный характер деятельности общественных организаций по формированию этнокультурной образовательной политики. Причинами такой ситуации, по их мнению, являются отсутствие нормативно-правовых и экономических основ подобной деятельности (62 %), неразвитость общественного сектора (28) и нежелание образовательных учреждений, государственных и иных структур сотрудничать с общественными организациями по вопросам этнокультурного образования (28 %). Кстати, и сами общественные организации не считают эффективной свою работу в этом направлении. Только 12,5 % респондентов — представителей общественных организаций заявили, что она могла бы быть эффективнее.

Наиболее эффективно участвовать в формировании региональной этнокультурной образовательной политики, по мнению экспертов, могли бы Правительство Республики Мордовия (74 %), министерства и ведомства РМ (60), образовательные учреждения (58), госкомитеты РМ (36), общественные организации и научные учреждения (28 и 10 % соответственно). Таким образом, эксперты недостаточно высоко оценивают потенциал общественных организаций. Вместе с тем абсолютное большинство респондентов (94 %) полагают необходимым привлекать общественность к разработке этнокультурной образовательной политики.

В целом результаты исследования показывают недостаточность взаимодействия государственных и общественных структур в области формирования и реализации этнокультурной образовательной политики. Работники региональных и муниципальных органов управления образованием наиболее эффектив-

ным механизмом взаимодействия считают стимулирование участия общественных структур в формировании этнокультурной образовательной политики (45,5 %), представители общественных организаций и культуры — создание координационных и консультативных государственно-общественных органов, занимающихся вопросами формирования этнокультурной образовательной политики (87,5 и 100 % соответственно), работники образовательных учреждений — совершенствование законодательных и правовых основ государственно-общественного управления (44,8 %).

Эффективным методом реализации региональной этнокультурной образовательной политики является программирование развития образования. Поэтому экспертам для оценки были предложены действующие в республике региональные и муниципальные программы развития образования. Более половины опрошенных (52 %) указали на отсутствие в них обоснования механизмов развития этнокультурного образования. Только 12 % экспертов отметили, что в программах реализуется комплексный подход к развитию этнокультурного образования, предусмотрены эффективные программные мероприятия. Абсолютное большинство респондентов (88 %) признали необходимость разработки и принятия программы развития этнокультурного обра-

зования в Республике Мордовия. Причем данная программа должна быть целостной, отражающей все направления развития этнокультурного образования в регионе и взаимосвязанной с другими программами.

Таким образом, результаты социологического исследования показали, что в республике Мордовия реализуется обоснованная этнокультурная образовательная политика. Ее успешными направлениями являются развитие сети учреждений по возрождению, сохранению и развитию национальной культуры и народных промыслов. Вместе с тем в сфере реализации этнокультурной образовательной политики существует ряд проблем, связанных с финансово-экономическим, учебно-методическим и материально-техническим обеспечением.

Система мер по формированию этнокультурной образовательной политики и эффективной ее реализации, согласно экспертам, предполагает стимулирование участия общественных структур, создание координационных и консультативных государственно-общественных органов, занимающихся вопросами формирования и реализации региональной этнокультурной образовательной политики, а также эффективное включение этнокультурного образования в процессы программирования региональных и муниципальных систем образования.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА КАК КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В. И. Андреев, председатель Поволжского отделения РАО, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, профессор,

А. Р. Дроздикова-Зарипова, доцент кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань)

В современной социокультурной и экономической ситуации в России и в связи с модернизацией отечественного

образования все более важным и значимым становится воспитание творческих, интеллигентных, высокопрофессиональ-



ных личностей, способных к непрерывному творческому саморазвитию, сотрудничеству, самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивается, что повышение эффективности воспитания следует рассматривать как необходимое условие модернизации всей системы высшего образования в России и как главный резерв повышения качества конкурентоспособности выпускаемых специалистов.

Важность воспитательной составляющей модернизации высшего образования выражена и через введенный Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки аккредитационный показатель деятельности высших учебных заведений «воспитательная деятельность образовательного учреждения», отражающий ответственность вуза за качество образования, включая качество воспитания личности будущего специалиста и гражданина.

Анализ показывает, что проблемное поле модернизации высшего педагогического образования и воспитания студентов включает в себя следующие направления:

— реальное повышение качества воспитания студентов;

— усиление диагностических функций, разработку мониторинговых технологий оценки качества воспитания студентов;

— разработку принципов и условий в проектировании и реализации педагогических технологий мониторинга воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности.

Важно отметить, что именно ориентация воспитания на саморазвитие конкурентоспособной личности является одной из резервных возможностей повышения качества воспитания студентов вузов.

В различных исследованиях по проблемам качества воспитания обращается внимание на разработку мониторинговых технологий оценки качества воспитания. Однако в педагогической практике реальное применение даже экспериментальных мониторинговых технологий в управлении качеством воспитания студентов отмечается крайне редко.

Разрабатывая проблему педагогического мониторинга качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности, необходимо осуществить содержательный анализ таких базовых для данной проблемы понятий, как «качество воспитания», «педагогический мониторинг», «конкурентоспособная личность».

Интегрирующей ценностью XXI в. с полным основанием можно назвать «качество»: качество жизни, качество образования, качество воспитания и т. п. Ценностно-смысловое наполнение этого понятия в контексте воспитания весьма многозначно: свойство, условие, показатель, уровень. Каждое из этих значений характеризует систему, процесс и/или результат воспитания.

Учитывая важнейшие признаки понятия «качество» применительно к воспитанию, сформулируем следующее определение: *качество воспитания* — это системная характеристика воспитания, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и/или результата воспитательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и/или результата воспитательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом или ожидаемым результатом.

Следующее базовое понятие, которое необходимо рассмотреть, — «педагогический мониторинг».

Как известно, в педагогической теории и практике доминирует функционально-целевой подход к диагностике качества развития воспитательных систем, ориентированный на оценку обучающихся,

развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем инновационные процессы, поиски резервных возможностей качества высшего образования требуют принципиально нового системного подхода к диагностике развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем, а именно проведения педагогического мониторинга. Под *педагогическим мониторингом* воспитания мы подразумеваем системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития воспитательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, условия и результаты воспитания, развития и саморазвития студентов.

Из предложенного определения следует, что проблемное поле педагогического мониторинга воспитания значительно шире, чем только оценка конечного результата воспитания.

Смысл педагогического мониторинга качества воспитания заключается в том, чтобы усилить и реализовать системную диагностику качества функционирования и устойчивого развития воспитательных систем и тем самым прогнозировать и реально управлять качеством воспитания студентов.

В современных условиях разработки мониторинга качества воспитания исключительно важно и значимо осмыслить особенности и выявить специфику конкурентоспособной личности.

Возьмем для примера учебную, научную, спортивную и профессиональную деятельность. Все перечисленные виды деятельности имеют свои специфические цели, ценности, содержание, формы, методы, средства, результаты, и в контексте каждого из них может происходить конкуренция (борьба за лидерство). Другими словами, конкурентная деятельность всякий раз носит контекстный характер и осуществляется как бы параллельно в рамках учебной, научной, спортивной, профессиональной деятельности, но при условии, что поставлена задача: победить своего соперника, кон-

курента, добиться максимально возможного результата и успеха.

Учитывая вышеперечисленные признаки, *конкурентоспособную личность* можно определить как личность, для которой характерны стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества со своими конкурентами.

С целью внедрения мониторинговых технологий оценки качества воспитания и саморазвития студентов авторами был разработан инновационно-внедренческий проект «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности» на базе Поволжского отделения РАО.

Основными задачами инновационно-внедренческого проекта являются:

- системное диагностирование и выявление позитивных и негативных тенденций развития и саморазвития студентов в условиях воспитательной системы вуза;

- осуществление системной экспертной оценки воспитательной концепции вуза, программ и проектов в области воспитательной работы;

- реализация инновационных педагогических технологий мониторинга качества воспитания и саморазвития студентов как конкурентоспособных личностей;

- проведение научно-практических семинаров для кураторов студенческих групп и заместителей деканов по воспитательной работе.

Реализация данного инновационно-внедренческого проекта осуществляется по двум нижеприведенным направлениям.

1. Системный мониторинг воспитания и саморазвития студентов на основе диагностических методик с программным обеспечением. Мониторинг включает в себя оценку уровня интеллигентности личности, ее конкурентоспособности, конфликтности, способности к саморазвитию, самообразованию, коммуникативно-лидерских способностей, трудолюбия и работоспособности, делового, твор-



ческого и нравственного климата в коллективе (студенческой группе); самооценку стрессоустойчивости, нравственной культуры личности педагога, степени ориентации студента на здоровый образ жизни.

2. Учебно-методическое обеспечение комплекса технологий мониторинга воспитания и саморазвития студентов как конкурентоспособных личностей, разработанного учеными научной Казанской школы под руководством академика РАО В. И. Андреева.

Комплекс ориентирован на концептуальную основу гарантированного качества высшего образования, базирующуюся на принципах инновационности, конкурентоспособности, прогностичности и творческого саморазвития образовательных систем XXI в. В общей сложности разработано более 10 технологий мониторинга воспитания и саморазвития студентов.

В целях оказания помощи образовательным учреждениям по организации воспитательной работы с обучающимися, подготовки к процедурам аттестации

и государственной аккредитации организуются научно-методические семинары для заместителей деканов по воспитательной работе и кураторов студенческих групп по теме «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности».

Научно-методический семинар состоит из двух модулей:

1) обучение внедрению технологий мониторинга качества воспитания и саморазвития студентов на основе компьютерной диагностики;

2) консультация по внедрению учебных курсов, обладающих следующими диагностическими функциями: «Конкурентология», «Эвристика для творческого саморазвития» и «Планинг творческого саморазвития».

Таким образом, чрезвычайно ценным и педагогически значимым является доведение всех комплексных, многолетних исследований от концептуально значимых инновационных теорий до конкретных образовательно-воспитательных технологий, а также применение их в реальной педагогической практике высшей школы.

ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В. Н. Гусятников, заведующий кафедрой прикладной математики
Саратовского государственного социально-экономического
университета, профессор,*

*Т. Н. Соколова, доцент кафедры информационных систем в экономике,
заместитель начальника отдела контроля качества образования
Саратовского государственного социально-экономического
университета*

Одним из положений Болонской декларации является содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Активное включение региональных вузов России в процесс интеграции в европейскую и мировую системы делает актуальными для

них разработку, внедрение и совершенствование системы менеджмента качества образования.

Всякая система управления качеством в образовании должна быть основана на объективных показателях, влияющих на качество и адекватно характеризующих процесс обучения. В высшей

школе такими формальными, легко измеряемыми и контролируруемыми показателями выступают квалификационный состав преподавателей, площадь учебных аудиторий, обеспеченность учебными пособиями и т. д. Однако на качество самого обучения могут влиять и другие, как правило, скрытые факторы: ошибки в разработанных рабочих программах, недостаточно высокий уровень квалификации конкретных преподавателей, невысокое качество учебных пособий по дисциплине и т. д.

Технологии компьютерного тестирования студентов при правильной организации анализа полученных результатов могут стать действенным инструментом выявления скрытых факторов, влияющих на уровень обучения, и эффективным средством повышения качества предоставляемых вузом образовательных услуг.

Преимущества тестирования — объективность, массовость, оперативность, сопоставимость результатов. Именно поэтому тестирование в последние годы становится основным методом итоговой оценки при контроле качества образования и применяется в форме ЕГЭ в школе или в форме федерального интернет-экзамена (ФЭПО) в вузах.

Компьютерное тестирование как один из инструментов мониторинга качества образовательного процесса может использоваться на разных этапах обучения. Соответственно различны и требования, предъявляемые к тестам и методам анализа результатов тестирования. Выделим контрольные точки в процессе обучения, на которых использование компьютерных тестов представляется наиболее эффективным.

1. Тестирование при проведении вступительных испытаний для отбора абитуриентов, имеющих необходимый начальный уровень знаний по предмету. Основной проблемой на данном этапе являются жесткие ограничения по защищенности и конфиденциальности банка тестовых заданий (БТЗ). При этом банк нельзя использовать многократно, а значит, по-

лучать статистику для определения меры трудности заданий и выявления среди них «плохих». К тому же в роли экспертов и разработчиков банка тестовых заданий выступает один, причем очень ограниченный, круг лиц. В силу названной особенности полученные результаты, в отличие от результатов на следующих этапах учебного процесса, обладают наибольшей субъективностью.

2. Входной контроль уровня знаний студентов в начале изучения дисциплины с целью выявления дидактических единиц, на которые при изложении материала курса следует обратить особое внимание.

3. Текущее тестирование, используемое в процессе обучения как один из инструментов педагогического процесса. Оно должно не только оценивать степень освоения отдельными студентами и группой в целом изучаемого раздела дисциплины, но и давать возможность студенту самостоятельно повысить уровень знаний по данной теме или дисциплине.

4. Итоговое тестирование по дисциплине, позволяющее проверить уровень знаний студентов на соответствие рабочим планам по изучению дисциплины.

5. Тестирование по некоторым разделам одной дисциплины в рамках входного контроля по другой (дисциплине-предмету) для оценки уровня остаточных знаний. Исследование темпа убывания остаточных знаний позволит так выстроить учебный план, чтобы максимально эффективно использовать и углублять (расширять) знания, полученные ранее.

6. Полидисциплинарное тестирование на этапе государственной аттестации выпускников для оценки соответствия обученности студентов требованиям общества и предприятий-потребителей.

7. Тестирование остаточных знаний студентов по отдельным дисциплинам в процессе аккредитации и лицензирования вуза.

Для реализации поставленных целей должны быть разработаны качественные БТЗ, хорошо структурированные, обла-



дающие высокой валидностью, репрезентативностью и надежностью. Кроме того, в системе тестирования должен быть модуль аналитической обработки полученных результатов тестирования, обеспечивающий решение таких задач, как:

1) предоставление статистики результатов по каждому тестовому заданию (количество предъявлений ТЗ — количество правильных ответов). На основе полученных данных принимается решение о редактировании банка тестовых заданий;

2) проведение сравнительного анализа результатов и выявление зависимостей результатов. Это позволит принимать решения по совершенствованию процесса преподавания дисциплины и оценки качества работы преподавателя.

Важными, на наш взгляд, являются следующие виды анализа:

— анализ результатов по отдельным дидактическим единицам;

— сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования;

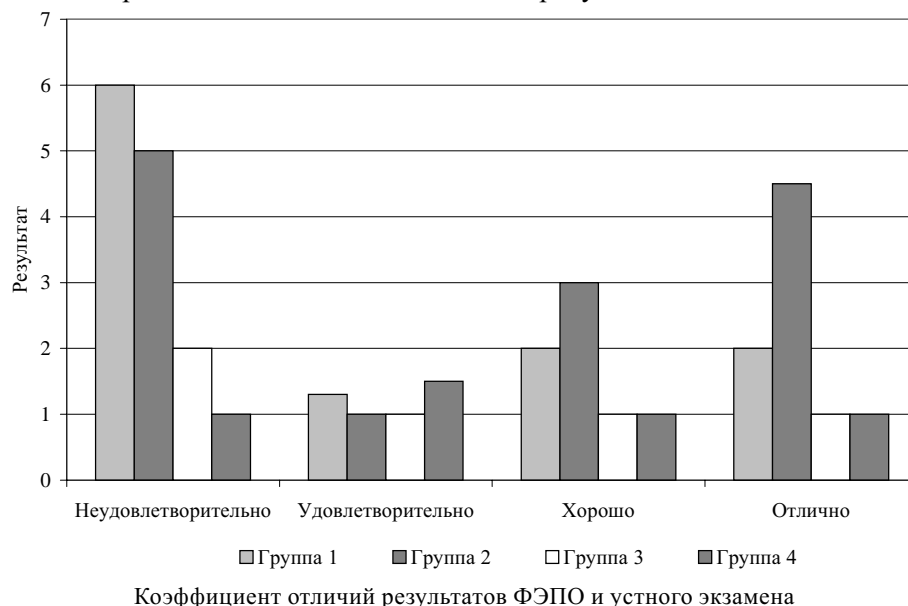
— сравнительный анализ результатов текущих тестирований по отдельным

темам и результата итогового тестирования;

— сравнительный анализ результатов итогового тестирования и входного тестирования в рамках дисциплины-приемника.

В качестве примера приведем результаты сравнительного анализа оценок, полученных в четырех разных учебных группах при проведении традиционного устного экзамена в Саратовском государственном социально-экономическом университете, и оценок по этому же предмету при проведении федерального интернет-экзамена. Для перевода в оценку результатов ФЭПО применялась шкала соответствия процентов освоенных дидактических единиц (ДЕ): оценке «отлично» соответствовало более 90 % освоенных единиц, оценке «хорошо» — более 75, «удовлетворительно» — более 50 %.

Результаты сравнительного анализа представлены на рисунке в виде коэффициентов, показывающих, во сколько раз отличается количество каждой из оценок в этих двух формах итогового контроля. Коэффициент, равный единице, означает, что результаты совпадают.



Коэффициент отличий результатов ФЭПО и устного экзамена

На основании вышеприведенных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Результаты экзаменов в группах 3 и 4 по двум разным формам практически совпадают.

2. Для оценки «удовлетворительно» результаты совпадают во всех четырех группах.

3. Результаты в группах 1 и 2 для оценок «неудовлетворительно» и «отлично» значительно различаются. Причинами такого расхождения могут быть несоответствие рабочей программы по дисциплине образовательному стандарту, недостаточно глубокое изложение отдельных ДЕ преподавателем, субъективизм преподавателя при проведении устного экзамена по дисциплине, недостаточный уровень подготовки студентов в группах для освоения всех дидактических единиц.

Так как преподаватель во всех группах был один и тот же, то наиболее вероятными причинами выявленных различий в итоговых результатах можно считать разный уровень подготовки студентов в группах и субъективизм экзаменатора. Если бы перед изучением дисциплины был проведен входной контроль уровня знаний студентов, то можно было бы обоснованно установить причины различий в оценке знаний студентов.

Дальнейший анализ результатов ФЭПО заключался в сравнении оценок, основанных на проценте освоенных ДЕ и проценте выполненных тестовых зада-

ний. Данный анализ показал, что в некоторых случаях наблюдается существенное расхождение в этих оценках. Например, процент выполненных студентом заданий составляет величину 46 («неудовлетворительно»), а процент освоенных ДЕ — 87 («хорошо»). Встречается и обратное соотношение. В этом случае возникает неопределенность, которая, видимо, должна разрешаться на основе обеих оценок. Можно предложить построение шкалы оценок с учетом общего количества ДЕ и с шагом, кратным проценту, приходящемуся на одну ДЕ. При этом за основу берется оценка, вычисленная из процента освоенных ДЕ, а процент выполненных заданий используется для ее корректировки.

Приведенный пример показывает, что информационные системы компьютерного тестирования, оснащенные модулем анализа результатов, позволяют оперативно получать объективные данные, необходимые в системах управления качеством образования. С учетом таких данных можно оперативно выявлять скрытые факторы, влияющие на качество обучения, и принимать обоснованные решения по совершенствованию учебного процесса в вузе.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ:

**типология единиц социокультурной компетенции пользователя
иностранного языка**

*С. Е. Балютина, аспирант Государственного института русского
языка им. А. С. Пушкина (г. Москва), преподаватель русского языка
как второго иностранного Государственного лицея им. Ламина Гея
(г. Дакар, Республика Сенегал)*

Растущая роль человеческого капитала как фактора экономического развития и увеличивающаяся социальная и индивидуальная потребность в знании иностранных языков выдвигают актуальное требование измерения, оценки и сертификации функциональной готовности к

общению представителей разных языков и культур. В этих условиях одним из направлений развития современной российской лингводидактики является участие в создании общеевропейского культурно-образовательного пространства, ориентированного на единые цели обучения и



критерии оценки. Последние разрабатываются совместными усилиями специалистов по разным языкам в рамках проектов Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» и «Общеввропейский языковой портфель».

Начиная с 90-х гг. XX в. актуальными задачами теории и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) становятся формирование предпосылок для интеграции российской системы обучения РКИ в европейское образовательное пространство и одновременно упрочение позиций русского языка в семье европейских языков. Это требует адаптации всех компонентов системы языкового обучения, включая контроль, к общеввропейской лингводидактической модели.

Уровневый тестовый контроль как завершающий процесс в образовательном языковом цикле с развитием общеввропейской интеграции и конвертируемости языковых сертификатов приобретает особо важное значение. *Сертификационным уровневый тестовый контролем* вслед за Т. М. Балыхиной мы называем форму итогового контроля, удостоверяющую достижение учащимся (кандидатом) необходимых целей в обучении языку при помощи специально разработанной системы заданий (тестов) и фиксирующую эти достижения в специальном документе о языковом образовании — сертификате.

В настоящее время перед специалистами в области лингводидактического тестирования РКИ встает проблема комплексного измерения коммуникативной компетенции. *Коммуникативная компетенция* понимается нами как способность решать актуальные задачи общения средствами иностранного языка. Комплексное измерение коммуникативной компетенции учитывает по возможности все ее составляющие, причем в их взаимосвязи. Возобладавшее в лингводидактике представление о коммуникативной компетенции как совокупности компетенций-составляющих делает зако-

номерным вопрос контроля отдельных ее компонентов, в том числе измерения уровня сформированности социокультурной компетенции (СКК).

Предметом нашего рассмотрения являются единицы содержания СКК, которые могли бы стать основой для последующего выделения объектов контроля. Под объектами контроля в самом общем виде понимаются знания, навыки и умения, составляющие содержание определенной компетенции. Применительно к уровневому тестированию понятие «объект контроля» интерпретируется как единица программы обучения, которая подвергается проверке в ходе тестирования (например, знание образования и употребления падежей существительных или умение обратиться с просьбой, вопросом). Выделение объектов контроля необходимо для достижения максимально четкого представления о том, какие характеристики обучаемого должны подвергнуться измерению. А это, в свою очередь, требует ясности в отношении того, из каких конкретных знаний и умений — «мелких квантов», по выражению Е. И. Пассова, состоит структура владения языком и как эти кванты проявляются в конкретных ситуациях общения.

Понятие СКК стало своеобразным коррелятом культурантропологического направления в лингвистике, основанного на работах Ф. Боаса, Б. Малиновского, Д. Р. Ферта, Э. Сепира, Б. Уорфа и др. Возникновение этого понятия связано с именем американского лингвиста Делла Хаймса, который известен как основоположник дисциплины «этнография коммуникации» и как ученый, внесший весомый вклад в развитие современных направлений языкознания — социолингвистики и этнолингвистики. Именно в его статьях 1970-х гг. впервые была высказана идея социокультурной составляющей, без которой описание языковой способности, предложенное Н. Хомским, было бы неполным, замкнутым в границах абстрактного грамматического механизма.

Представления Д. Хаймса о социокультурной составляющей коммуникативной компетенции развивались от масштабной идеи анализа этнографии и коммуникативных традиций речевого коллектива до фокусирования внимания на речевом акте и аспектах социолингвистики и лингвистической прагматики. В контекст этнографии коммуникации ученый включал изучение культурных ценностей, верований и убеждений, социальных институтов, социальных ролей, выдающихся личностей, истории и экологии общества в их взаимосвязи с коммуникативными событиями и коммуникативными образцами (паттернами), характеризующими этническую группу. В рамках анализа речевого акта им рассматривались факторы ситуации общения: 1) место и время (Setting); 2) коммуниканты, их социальные роли и отношения (Participants); 3) цели (Ends); 4) контролируемая культурой последовательность речевых действий (Act sequence); 5) паралингвистические сигналы: интонация, тембр, тональность, жесты, мимика (Keys); 6) средства стилистической, территориальной, социальной дифференциации языка (Instrumentalities); 7) социальные конвенции, регулирующие осуществление взаимодействия (Norms); 8) речевой жанр и тип текста, используемые при взаимодействии (Genre).

Как видим, уже в работах Д. Хаймса обозначились этнографический (характеризующий коммуникативные традиции, ритуалы, ценности, общие знания членов языкового сообщества), лингвопрагматический (речеактовый) и социолингвистический аспекты коммуникативной компетенции. Позднее они были представлены в составе социокультурной компетенции в модели коммуникативной компетенции Яна ван Эка.

В 1986 г. СКК была определена названными учеными как «знание социокультурного контекста, в котором изучаемый язык используется его носителями, а также того, как этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления определенных лингвисти-

ческих форм, а в 1991 г. интерпретирована как «аспект коммуникативной компетенции, включающий знания о специфических чертах общества и культуры, проявляющихся в коммуникативном поведении членов данного общества».

Понятия «социокультурный контекст» и «специфические черты общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении», эксплицитировались Я. Ван Эком посредством перечисления структурных компонентов СКК. В их числе были названы: 1) общие сведения о стране изучаемого языка, 2) социальные условности и ритуалы. К наиболее значимым сведениям о стране изучаемого языка были отнесены следующие: существенные моменты повседневной жизни (национальные блюда и напитки, способы их приготовления, основные национальные праздники, рабочие часы и время перерыва и т. п.); условия жизни (уровень материального благосостояния, этнический состав населения); межличностные отношения (классовая структура общества, классовые отношения; отношения в семье; официальные/неофициальные отношения на работе и при контакте с должностными лицами); основные установки по отношению к различным социальным группам, здоровью и безопасности, традициям, иностранцам, политике, религии. Среди условностей и ритуалов были выделены невербальные: язык телодвижений (объятия, поцелуи, рукопожатия и т. п.), существенные поведенческие моменты социальных ритуалов (нанесение визита, принятие пищи и напитков); вербальные социальные нормы реализации основных речевых интенций, вербально выражаемые нормы вежливости, национальное своеобразие семантики слов.

В отечественной методике попытка детализировать структуру социокультурной компетенции впервые была предпринята В. В. Сафоновой в связи с обоснованием социокультурного подхода в иноязычном образовании.

Осуществленный нами анализ значительного количества российских лингво-



дидактических исследований по социокультурной компетенции пользователя иностранного языка дает возможность выделить компоненты, которые единодушно включаются авторами в состав содержательных единиц СКК, а также построить на этой основе типологию дидактических единиц — социокультурем:

1) экстралингвистические знания, ассоциируемые с лингвострановедческими лексическими единицами (безэквивалентными и фоновыми) и обслуживающие навыки и умения употреблять данные единицы в процессе общения;

2) экстралингвистические знания, ассоциируемые с ситуативными вариантами высказываний, и лингвопрагматические нормы, служащие выбору и употреблению адекватного варианта в зависимости от следующих параметров: сфера и вид коммуникации, интенция, тип (жанр) речевого высказывания и характер отношений между коммуникантами (социальные и ситуативные роли, социальный статус, степень близости знакомства, возраст, пол);

3) невербальные единицы (соматизмы и действия привычного поведения в частотных повседневных ситуациях общения), ассоциируемые с ними знания и прагматические нормы, а также навыки и умения употреблять данные единицы в процессе взаимодействия;

4) информационные единицы страноведческого содержания, предварительно названные нами информемами (реализуются в форме высказываний, соотносятся с истинными утверждениями о некоторых фактах и типичных явлениях жизни страны изучаемого языка);

5) программы ситуативного взаимодействия, состоящие из совокупностей перечисленных выше единиц (единицы пунктов 1—4 целесообразно объединять в мини-сценарий на основе одной коммуникативной задачи, которую должен уметь решать владеющий РКИ на пороговом уровне).

По нашему мнению, данные единицы представляют собой базовую основу для выделения объектов контроля, необходимых для тестового измерения уровня сформированности социокультурной компетенции пользователя иностранного языка. Дальнейшая конкретизация объектов контроля СКК должна осуществляться с ориентацией на задаваемый уровень владения языком коммуникативный материал. Таким материалом являются, например, сферы, темы, ситуации, коммуникативные задачи, определенные рече-поведенческие акты, речевые и языковые средства общения, характерные для соизучаемой в процессе языкового образования национальной культуры.

БЕНЧМАРКИНГ КАК МЕТОД ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН И РЕГИОНОВ

*Т. А. Макарова, заместитель заведующего кафедрой управления
международным образованием Санкт-Петербургского
государственного политехнического университета, доцент,*

*А. Н. Мамаева, бакалавр Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета*

В последнее время значительно возрос интерес к образовательному бенчмаркингу, что во многом связано с происходящими в Европе политическими изменениями в сфере образования. Бенч-

маркинг стал ответом на провозглашенную в Болонской декларации стратегию содействия европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых

критериев и методологий, а также на все возрастающую конкуренцию среди университетов и возникающую необходимость выявления лучшей практики и совершенствования своей деятельности.

В настоящее время бенчмаркинг часто опосредует интеграционные процессы на различных уровнях и в различных областях системы образования. С ростом популярности образовательного бенчмаркинга увеличивается количество его определений и происходит диверсификация понимания соответствующей концепции. Такая вариативность объясняется большим разнообразием предметов, объектов, субъектов и целей бенчмаркинг-проектов. Поэтому представляется необходимым произвести классификацию организаций, занимающихся бенчмаркингом, и выявить характерные особенности использования этого инструмента на разных уровнях. Инициаторами бенчмаркинг-исследования могут быть аккредитационные агентства, вузы, международные, национальные, региональные объединения вузов, рейтинговые агентства, государственные и частные консультационные агентства. Объектом нашего внимания являются возможности применения бенчмаркинга аккредитационными агентствами и вузами.

Бенчмаркинг и аккредитация. Согласно рекомендациям Совета министров ЕС (1998) система гарантии качества образования должна выполнять следующие цели:

1) гарантировать качество высшего образования, ориентируясь на экономические, культурные и социальные особенности данной страны с учетом европейских интересов в условиях постоянных изменений;

2) поощрять принятие вузами оптимальных мер по повышению качества преподавания и обучения, подготовки к исследовательской деятельности;

3) стимулировать обмен актуальной информацией по вопросам, связанным с качеством образования на европейском и глобальном уровнях, поддерживать со-

трудничество между вузами в области качества.

Именно третья цель представляет наибольший интерес в рамках исследуемой проблематики, так как имеет прямое отношение к бенчмаркингу; остальные же цели достигаются при его применении опосредованно.

Примерами аккредитационных агентств, занимающихся бенчмаркингом, могут служить Агентство по контролю качества высшего образования Великобритании (QAA), Датский институт оценки (EVA), Агентство по контролю качества австралийских университетов (AUQA), Национальная комиссия оценки и аккредитации университетов (Аргентина), Институт аккредитации, сертификации и подтверждения качества (ACQUIN), Японская ассоциация аккредитации университетов, Агентство по оценке качества Каталонской университетской системы (Испания).

Бенчмаркинг в аккредитации — стандартизированный метод внешней оценки программ и институтов, метод сбора и распространения важнейших оперативных данных таким образом, который позволяет произвести относительное сравнение различных направлений деятельности вузов с целью установления образца, диагностики проблем и определения сильных сторон. Результатом проведения бенчмаркинга служит создание баз данных лучшей практики, к которой все остальные организации должны стремиться.

В настоящее время наблюдается тенденция распространения лучшего опыта через Интернет. Если еще 10 лет назад основным препятствием для проведения бенчмаркинга была чрезвычайная закрытость информации, то в настоящее время некоторые аккредитационные агентства предоставляют даже открытый доступ к базам данных по лучшей практике. Ярким примером этого является Агентство по контролю качества австралийских университетов.

Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA)



в 2003 г. провела исследование основных методов оценки качества, используемых аккредитационными агентствами в разных странах. В частности, было установлено количество аккредитационных агентств, ответивших, что используют определенный инструмент регулярно или иногда (таблица).

**Методы оценки качества,
используемые европейскими
аккредитационными агентствами**

Объект	Оцен-ка	Аккре-дация	Аудит	Бенч-маркинг
Предмет	6	1	1	6
Программа	21	20	5	7
Институт	12	10	14	4
Тематика	10	0	1	4

Как показало исследование, бенчмаркинг является достаточно распространенной методикой, используемой аккредитационными агентствами. Однако он редко употребляется как самостоятельный инструмент оценки качества и, как правило, применяется вместе с каким-либо другим инструментом оценки.

Аккредитационные агентства обращаются к бенчмаркингу для достижения таких целей, как разработка методологии международной сравнительной оценки качества предметов, дисциплин, образовательных программ; разработка механизмов непрерывного улучшения качества и сотрудничества между университетами, участвующими в оценке; предоставление университетам отчетов о качестве их предметов, дисциплин, образовательных программ.

В качестве объектов бенчмаркинга могут выступать: удовлетворение заинтересованных сторон, механизм гарантии качества, политика и организация научных исследований, качество учебной деятельности, интернационализация программ, основные компетенции, их оценка, присуждение дипломов с отличием, дидактическая концепция, стоимость обучения одного студента, средняя учебная нагрузка и т. д.

Процесс аккредитации тесно связан с понятием «бенчмарка». Бенчмарка — это стандартная отметка, точка отсчета или критерий, с помощью которого можно измерить или оценить качество. Значения бенчмарков могут устанавливаться на минимально допустимом, среднем или максимальном уровне (уровне эталона).

На первом подходе основана традиционная модель аккредитации образовательных учреждений и образовательных программ. Как правило, аккредитация предполагает соответствие минимальным стандартам, что дает слабым вузам стимул к развитию, однако лишает его лидирующие университеты. При установлении бенчмарков на уровне эталона учитывается возможность превышения норматива, количественное или качественное превосходство. Этот подход к аккредитации применяется в качестве характеристики движения и стимула для дальнейшего развития.

Использование бенчмаркинга аккредитационными агентствами получило наибольшее распространение в Австралии, Германии, Великобритании, Испании. Все большее внимание этому инструменту уделяется и в России.

Вузы как инициаторы бенчмаркинг-овых проектов. Достаточно много вузов в настоящее время являются инициаторами бенчмаркинг-овых проектов: это Университет Оулу (Финляндия), Копенгагенская бизнес-школа (Дания), Институт Кими Политехник (Финляндия), Мельнбургский университет (Австралия).

С точки зрения вуза бенчмаркинг — это инструмент самосовершенствования, предполагающий непрерывную оценку внутренних процессов и их сравнение с процессами конкурентов и лидеров рынка с целью получить информацию, полезную для улучшения собственных показателей, адаптировать и использовать ее в работе своей организации.

На уровне вуза вопросами бенчмаркинга должен заниматься специализированный отдел. В частности, в Мельнбургском университете эти вопросы находят-

ся в компетенции планового отдела, который осуществляет бенчмаркинг проекты с национальными и зарубежными институтами, занимается мониторингом положения университета в рейтингах.

Целями бенчмаркинг проектов, инициированных вузами, могут быть разработка новой бенчмаркинг методологии; развитие сотрудничества с иностранными партнерами; интернационализация образовательных программ; определение международного уровня университета и создание стимулов к постоянному совершенствованию.

Бенчмаркинг часто становится мощным инструментом построения тесных партнерских отношений, способствующих интеграции вуза в другую образовательную культуру. Бенчмаркинг проект может стать фундаментом для студенческих и преподавательских обменов, разработки совместных образовательных программ, выполнения совместных проектов.

У российских вузов уже есть небольшой опыт осуществления международных бенчмаркинг проектов. Здесь можно отметить такие проекты, как Российско-британский «MANRU»; «Предпринимательский университет» (ESMU, Лондонский университет «Метрополитан», Нижегородский университет); «Внедрение принципов Болонского процесса в деятельность Нижегородского университета» (ESMU, Лондонский университет «Метрополитан», Дублинский университетский колледж, Нижегородский университет).

Таким образом, бенчмаркинг играет важную роль в процессах взаимного сближения образовательных систем и установления продуктивных взаимосвязей между вузами, что в перспективе должно обеспечить конкурентоспособность конкретного вуза, региональной и национальной системы образования, европейского образовательного пространства.

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ — ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ: региональный аспект

*В. П. Букин, декан факультета инновационных технологий обучения
Пензенского государственного университета, профессор*

В последнее время в сфере образования Пензенской области активизировалась деятельность, направленная на повышение эффективности и качества профессионального образования как важнейшего условия профессиональной социализации молодежи. Под профессиональной социализацией молодежи мы понимаем процесс освоения индивидом определенных профессиональных знаний, умений, навыков, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества. Она предполагает обрете-

ние индивидом профессии, вхождение в профессиональную среду и реализацию накапливаемого профессионального опыта.

Реально оценив ситуацию в системе профессионального образования, Правительство Пензенской области определило три основных вектора развития интеграционных процессов и работодателей области.

1-й вектор — **инновация организации управления** — включает в себя:

— переход от существования локальных учреждений к интеграции в регио-



нальную систему профессионального образования;

— разработку моделей управления в условиях изменения нормативно-правовой базы;

— разработку и внедрение нормативного финансирования в учреждениях профессионального образования;

— внедрение современных механизмов и форм повышения квалификации преподавательского и управленческого состава.

2-й вектор — **повышение качества профессионального образования**. Его составляющими являются:

— выполнение требований государственных и международных стандартов с учетом региональной специфики;

— переход от предметного типа программ к программам модульного типа, основанным на компетентностном подходе и рейтинговой системе оценивания;

— формирование культурно-образовательной среды, обеспечивающей участие обучающихся в образовательных и социальных проектах.

3-й вектор — **ориентация на потребителя**. Он охватывает:

— переход от профессий, ориентированных на сохранение учреждений, к заказам потребителей;

— учет программы социально-экономического развития Пензенской области, инвестиционных проектов и муниципальных программ;

— анализ, прогноз рынка труда и разработка механизмов, обеспечивающих установление социального партнерства с работодателями;

— анализ потребностей молодежи, населения и возможность выбора образовательно-профессиональных программ.

Существующая сегодня в Пензенской области система профессионального образования в некоторой степени смогла адаптироваться к сложным условиям социальных перемен. В целом сохранена сеть образовательных учреждений, стабилизировался преподавательский состав, реализуются новые образо-

вательные стандарты, создается база для дальнейшего развития.

Пензенский государственный университет на протяжении многих лет является лидером в системе профессионального образования области. Обладая развитой инфраструктурой, современной материально-технической базой, университет с высоким качеством реализует свыше 200 образовательных программ по 18 группам специальностей.

Структура подготовки специалистов включает в себя программы довузовской подготовки, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, а также программы профессиональной подготовки. По программам высшего профессионального образования в 2008/09 учебном году в университете и его филиалах обучается около 15,5 тыс. студентов.

За 65 лет работы университетом было подготовлено около 70 тыс. специалистов. Коллектив университета состоит из 2 800 сотрудников и преподавателей. На 77 кафедрах преподают около 150 докторов и свыше 660 кандидатов наук. Подготовка научных кадров ведется по 42 специальностям аспирантуры и 6 докторантуры. В рамках 14 официально зарегистрированных научных школ обучаются 450 аспирантов, 120 соискателей и 15 докторантов.

Пензенский государственный университет активно осуществляет целевую контрактную подготовку специалистов для предприятий и организаций региона. С этой целью им заключены договоры с Федеральными агентствами по промышленности, по атомной энергетике, аэрокосмическим агентством о приеме в 2008 г. 287 и в 2009 г. 196 студентов по 27 специальностям для предприятий оборонно-промышленного комплекса.

В 2003 г. по инициативе президента Ассоциации промышленников и товаропроизводителей Ю. А. Оленина (ФГУП ПО «Старт») и ректора Пензенского государственного университета В. И. Волчихина создан факультет инновационных технологий обучения (ФИТО). Эта мера

была связана с переменами в стране и регионе, когда резко возрос дефицит в специалистах на промышленных предприятиях и появился государственный заказ на подготовку высококвалифицированных специалистов, востребованных рынком труда.

На факультете в основном обучаются студенты, которые уже работают на промышленных предприятиях и в научных организациях Пензы и Пензенской области по специальностям, полученным в системе среднего профессионального или начального профессионального образования, и желают повысить свою квалификацию по приобретенной специальности.

Основные направления деятельности факультета

1. Образовательная деятельность

Организация образовательного процесса осуществляется по гибкому перечню специальностей и направлений подготовки (по 13 специальностям).

Перечень специальностей ФИТО формируется ежегодно в соответствии с заявками промышленных предприятий и научных организаций Пензенской области, а соответствующие подразделения и выпускающие кафедры ПГУ корректируют учебные планы и образовательные программы.

Обучение новым, перспективным и высокодефицитным специальностям, открытым на ФИТО, создает широкие возможности для реализации профессиональных устремлений каждого молодого человека.

Несмотря на то что с момента создания ФИТО прошло всего 5 лет, популярность этой формы обучения постоянно возрастает. Ежегодный прием на факультет составляет от 150 до 300 чел.

По состоянию на 1 ноября 2008 г. на ФИТО обучаются 847 студентов. Повышенным спросом со стороны абитуриентов и работодателей пользуются технические специальности.

Результаты деятельности ФИТО за 5 лет показали, что данная форма об-

учения является чрезвычайно выгодной для быстроразвивающихся и мобильных производств, обеспечивая предпосылки для дальнейшего динамического развития региона.

2. Социальное партнерство факультета

Развитие социального партнерства — одна из эффективных форм реализации государственной политики в сфере повышения качества профессионального образования Пензенской области.

По согласованию с Правительством Пензенской области в апреле 2006 г. между ПГУ и 10 крупными промышленными предприятиями было подписано соглашение о стратегическом социальном партнерстве с созданием консорциума «Учебно-научно-производственный комплекс содействия инновационному развитию региона», цель которого заключается в интеграции учебной, научной и производственной деятельности.

Основными задачами функционирования и развития системы социального партнерства являются:

— участие работодателей в подготовке рабочих кадров и специалистов (корректировка учебных планов и образовательных программ с учетом требований преподавателей);

— предоставление возможности специалистам, выпускникам УСПО и УНПО, работающим по приобретенным специальностям, повышения квалификации посредством получения высшего образования в ПГУ без отрыва от производства;

— улучшение материально-технической базы образовательного процесса (обеспечение учебного и научного процесса современным оборудованием);

— привлечение в систему образования ПГУ дополнительных внебюджетных финансовых средств.

Социальные партнеры ПГУ имеют возможность осуществлять целевую подготовку, заключая трехсторонний договор: предприятие — студент — университет.



Согласно заключенным договорам предприятия взяли на себя обязательства по оплате от 50 до 100 % от общей стоимости обучения за направляемых студентов. Количество студентов, обучающихся за счет предприятий, возросло с 40 в 2003 до 458 чел. в 2008 г., что составляет 50 % от общего контингента факультета. При этом были заключены контракты, в соответствии с которыми направляемые студенты обязуются работать на данном предприятии по рабочим специальностям во время обучения в университете, а после получения высшего образования — отработать на этом предприятии в качестве специалиста 3 года (по ряду предприятий — 5 лет). В итоге к моменту окончания работником вуза предприятие получает не только выпускника ПГУ, но и сформировавшегося кадрового специалиста. Таким образом, оно решает болезненные для настоящего времени вопросы омоложения кадров и поддерживает перспективы их роста.

3. Профориентационная работа факультета

На факультете постоянно ведется профессиональная ориентационная работа с молодежью образовательных учреждений Пензенской области в целях повышения престижа факультета, привлечения к обучению в университете выпускников СПО и НПО для обеспечения высококвалифицированными кадрами предприятий и организаций региона.

Профориентационная работа проводится согласно ежегодно разрабатываемому плану по следующим направлениям:

— встречи и тематические беседы преподавателей и руководителей факультета с обучающимися и их родителями в учреждениях начального и среднего профессионального образования;

— проведение совместных научно-практических конференций и технических выставок;

— участие в деятельности Ассоциации промышленников и товаропроизводителей Пензенской области;

— участие в работе советов образовательных учреждений СПО и НПО и совете директоров;

— привлечение молодежи города к организационно-массовым мероприятиям университета («День открытых дверей», «Ярмарка вакансий» и т. п.);

— издание и распространение рекламных материалов (буклетов, информационных листов, презентаций, рекламных роликов и др.);

— размещение и постоянное обновление материалов о ФИТО на сайте университета.

4. Интегрированное образовательное пространство факультета

Главная цель создания интегрированного образовательного пространства — удовлетворение потребности предприятий региона в высококвалифицированных специалистах из числа выпускников учреждений среднего и начального профессионального образования.

Задачами его создания являются:

— реализация инновационной политики Российской Федерации и Федеральной программы развития образования;

— развитие социального партнерства с промышленными предприятиями и учебными СПО и НПО;

— широкое использование инновационных технологий и совместных образовательных проектов с учреждениями СПО и промышленными предприятиями;

— содействие социальной адаптации выпускников университета.

Направления деятельности:

— координация совместной деятельности системы «Университет — Поставщик — Потребитель» в подготовке специалистов, востребованных промышленностью региона;

— интеграция образовательной, научной и производственной деятельности в рамках консорциума «Учебно-научно-производственный комплекс содействия инновационному развитию региона»;

— создание учебного центра многоуровневой и многопрофильной подготовки специалистов на базе промышленных предприятий;

— трудоустройство выпускников образовательных учреждений СПО.

5. Основные поставщики абитуриентов факультета

Основным критерием по отбору образовательных учреждений СПО для интеграции их в единое образовательное пространство является соответствие направлений профессиональной подготовки учреждений специальностям факультета.

Главными поставщиками абитуриентов стали Пензенский государственный приборостроительный колледж, Зареченский многопрофильный колледж, Пензенский колледж управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина, Пензенский автомобильно-дорожный колледж, Пензенский машиностроительный колледж, Пензенский строительный колледж.

6. Специфика обучения на факультете

На обучение в университет принимаются выпускники УСПО и УНПО, имеющие дипломы о среднем профессиональном или начальном профессиональном образовании.

Обучение производится в третью учебную смену.

Молодые люди уже работают в сфере материального производства по приобретенной в УСПО или УНПО специальности.

Обучение в университете осуществляется по приобретенному ранее направлению подготовки с использованием инновационных технологий с сокращенным сроком.

Обучение ведется по востребованным специальностям в соответствии с заявками предприятий.

Образовательные программы специальностей факультета отличаются приоритетом самостоятельной работы студентов над учебным материалом.

Организация учебного процесса факультета характеризуется повышенной ответственностью преподавателей за

развитие у студентов навыков самостоятельной работы и креативного мышления.

Обучение осуществляется в основном за счет средств промышленных предприятий.

7. Перспективные направления развития факультета

Расширение круга социальных партнеров в соответствии с программой стратегического развития Пензенской области до 2021 г.

Расширение поставщиков абитуриентов из числа образовательных учреждений СПО и НПО федерального и регионального подчинения.

Совершенствование деятельности Учебного центра многоуровневого и многопрофильного обучения для промышленных предприятий Пензенской области и создание новых моделей взаимодействия с образовательными учреждениями СПО и НПО, предприятиями и учреждениями.

Увеличение контингента обучаемых за счет повышения престижа подготовки кадров на факультете.

Улучшение качества подготовки специалистов за счет совершенствования образовательного процесса в рамках создаваемого университетского комплекса.

Совершенствование инновационных форм обучения и самостоятельной работы студентов за счет внедрения дистанционного обучения.

Совершенствование форм мотивационного стимулирования преподавателей и сотрудников факультета.

Непрерывное совершенствование реализуемой в университете системы менеджмента качества в предоставлении образовательных услуг.

Привлечение в систему образования университета дополнительных внебюджетных финансовых средств.

Повышение качества научно-методической и исследовательской деятельности факультета.

**УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2008 г.****Международный опыт интеграции образования**

- О. Н. Левшина.** Ранние российско-американские научные связи 2, 10
О. О. Мартыненко, Н. В. Жукова. Академическая мобильность в России: сегодняшние проблемы и ближайшие перспективы (взгляд из регионального вуза) 2, 3

Модернизация образования

- Н. В. Акамова.** Использование новых информационных технологий в обучении математике студентов средних специальных учебных заведений 4, 14
Е. Г. Марусева. Гуманитаризация образования в изменяющемся мире 1, 3
Е. А. Неретина, А. Б. Макарец. Рыночная ориентация процессов формирования и продвижения образовательных услуг высшего учебного заведения 2, 18
М. Э. Рябова. Мультимедийные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранным языкам 2, 24
С. П. Сорокоумов. Формирование профессиональных компетенций студентов при использовании интегративно-модульного обучения 4, 9
В. М. Халтурина. Возможности гуманитарных специальностей для развития потребности студентов вуза в профессиональном самообразовании 1, 8
М. М. Шалашова. Комплексная оценка компетентности будущего учителя 4, 3

Мониторинг образования

- И. О. Каменева.** Использование контроля для управления учебной мотивацией студентов 1, 14
Я. Ю. Кучеренко. Применение 10-балльной системы контроля знаний учащихся как средство формирования у них интереса к учению 1, 19

Методология интеграции образования

- И. В. Сницаренко.** Интегративно-компетентный подход к естественно-научному образованию в педагогическом колледже 2, 36
Т. Е. Титовец. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования 2, 31

Интеграция образования и воспитания

- В. М. Бардин.** Обучение изобретательству — путь к развитию творческой активности школьников, студентов и специалистов 2, 53
К. В. Вишневская. Некоторые аспекты патриотического воспитания школьников на муниципальном уровне 2, 42
Л. А. Кравчук. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в образовательном процессе системы довузовской подготовки 2, 47
И. А. Лазуткина. Интеграция форм гражданского образования младших школьников в учебно-воспитательном процессе 4, 56
Н. А. Маланкина. Особенности потребностно-мотивационной сферы воспитанников детского дома-школы 3, 24
Р. Р. Муслимов. Характеристика физического воспитания в военном училище как средства приобщения к здоровому образу жизни и профилактики девиантного поведения 1, 30
Г. А. Огинова. Методическая направленность работы с одаренными детьми в школе 3, 29
Е. Н. Руськина. Формирование у подростков навыков защиты от манипулятивных воздействий 2, 55
Т. В. Сафонова, О. В. Волкова. Реализация задач патриотического воспитания дошкольников в условиях внедрения национально-регионального компонента 4, 53

Л. Л. Хохлова. Самостоятельность курсантов ведомственного вуза в контексте юридической деятельности	1, 24
Е. В. Ширманова. Психологические основы диагностической беседы педагога дополнительного образования с подростком из неблагополучной семьи	1, 33

Интеграция региональных систем образования

Г. К. Абдрахман. Модернизация казахстанского образования в контексте Болонского процесса ...	4, 97
В. И. Андреев, А. Р. Дроздикова-Зарипова. Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности	4, 111
Н. М. Арсентьев. Академическая и университетская гуманитарная наука в формировании общероссийской идентичности: региональная практика гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания	4, 82
С. Е. Балютина. Тестовый контроль общеевропейских компетенций: типология единиц социокультурной компетенции пользователя иностранного языка	4, 117
В. П. Букин. Интеграция системы образования и работодателей — важнейшее условие профессиональной социализации молодежи: региональный аспект	4, 123
Е. А. Горбашко. Стратегическое развитие международных образовательных программ в консорциумах европейских университетов	4, 91
В. Н. Гусятников, Т. Н. Соколова. Технологии компьютерного тестирования как элемент системы поддержки принятия решений в образовательной деятельности	4, 114
Н. П. Касаткина. Формирование и реализация этнокультурной образовательной политики в Республике Мордовия	4, 109
И. С. Ломакина. Политика координации как средство интеграции в системе образования Европейского Союза	4, 94
Т. А. Макарова, А. Н. Мамаева. Бенчмаркинг как метод интеграции систем образования различных стран и регионов	4, 120
Ю. Б. Мельников, К. С. Поторочина. Теория моделирования как методологическая основа интеграции элементов образовательных систем и их характеристик	4, 88
Н. С. Морова. Становление системы высшего специального образования в Республике Марий Эл: от новой специальности к научной школе	4, 107
К. Н. Нищев. Целевая подготовка специалистов в системе взаимодействия образовательных и производственных структур	4, 104
Т. Е. Титовец. Междисциплинарная интеграция содержания профессионального образования как научная проблема	4, 86
В. К. Федоров, И. К. Епанешникова, Г. П. Бендерский. Интеграция высшей школы и промышленности в подготовке специалистов в области управления инновациями	4, 100

История образования

О. В. Кошина. Динамика социального спроса на образование среди крестьянства Мордовии во второй половине XIX — начале XX в.	2, 61
А. П. Кураев. Уровень профессиональной подготовки учителей церковно-приходских школ Российской империи в конце XIX в. (на материале территории современной Мордовии)	2, 67
Г. В. Михалева. Эволюция медиаобразования в Великобритании	2, 70

Академическая интеграция

Е. П. Гончарова. Профильное музыкальное обучение в Республике Беларусь: на пути к интеграции общего и профессионального образования	1, 38
Ю. А. Кайль. Ведущие мотивы при подготовке специалиста неязыкового вуза к использованию знаний иностранного языка	2, 83
Ю. Ф. Кожурин. Периодизация социальной истории и основные методы ее изучения	1, 53
Е. Е. Макарова. Содержание и структура интегративного подхода в высшем профессиональном образовании	3, 8
Ч. Б. Миннегалиева. Информационно-технологическая подготовка будущих педагогов	2, 80
Н. И. Наумкин, Г. И. Шабанов, Е. П. Грошева. Формирование способности к инновационной инженерной деятельности студентов технических вузов	3, 3



Н. И. Попов, В. И. Токтарова. Совершенствование математической подготовки студентов с использованием информационных технологий на основе психолого-педагогического обеспечения	1, 49
И. В. Прохорова. Математическое образование на историческом факультете (проблемы и перспективы развития)	2, 76
О. В. Сыромясов. Межкультурная профессиональная коммуникация на занятиях по иностранному языку	1, 43
М. С. Таранов. Принципы реализации интегрированного обучения физике и информатике в профильной школе	3, 19
Г. С. Ялмурзина. Развитие творческого потенциала студентов в процессе изучения безопасности жизнедеятельности (на примере технического университета)	3, 12

Образование и культура

В. П. Сальникова. Идеология интеграции педагогики и культурологии	1, 56
И. Ф. Сибгатулина, И. И. Лушпаева, В. В. Погапова. Психолого-культурологические исследования в рамках Регионального научно-методического совета Республики Татарстан	1, 59

Инновации в образовании

З. И. Акимова. Формирование этнокультурных ценностей школьников в поликультурной образовательной среде	3, 87
Е. А. Ермолаев. Принципы отбора содержания элективных курсов по геометрии	3, 97
Т. С. Жукова. Актуальность проблемы обучения школьников эвристикам на уроках геометрии	1, 67
В. И. Ивлев, С. В. Сырцова. Формирование компетентности учащихся через исследовательскую деятельность	3, 75
Н. Н. Крючкова. Моделирование интеграции основного и дополнительного образования детей в школе полного дня	3, 91
Т. В. Миронова. Теоретические аспекты экологической подготовки младших школьников с особыми образовательными потребностями	1, 70
Т. В. Никулина. Реализация интегративного подхода в практике профессионального образования	1, 65
Ж. В. Шабанова. Педагогические условия становления исследовательской компетентности старшеклассников в процессе информатизации гимназии	3, 80

Философия образования

О. А. Леонова. Теоретико-методологические основания осмысления регионального образовательного пространства	3, 42
И. Г. Михайлова. Подход к проблеме художественного образования с позиций синергетической философии истории	3, 34
А. Л. Панищев. Образ человекобога в сознании человека и философско-антропологические воззрения Ф. М. Достоевского	2, 112
А. А. Сомкин. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (социально-философский анализ)	2, 107

Социология образования

О. М. Сметанина. Изучение иностранного языка в эпоху глобализации	4, 23
А. А. Сычев, К. В. Фофанова, Л. В. Стародубцева. Социальный статус учителя: соотношение сил между агентами и институтами	4, 18

Психология образования

Ю. В. Варданян, Н. Н. Рузанкина. Развитие профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения в процессе изучения психологии	4, 38
---	-------

Ю. В. Варданян, С. Н. Чаткина. Становление в вузе психологической компетентности учителя начальных классов	2, 86
Е. П. Виннидова. Структура семейных ценностей молодых супругов	2, 97
Р. Н. Гуртовская. Критерии морального выбора студента университета	1, 79
Л. И. Доценко. Проектирование, организация и преобразование жизни как функции субъекта собственной жизни	2, 92
М. С. Ионова. Планирование и прогнозирование в профессиональном психологическом мышлении: характер взаимосвязи и факторы, определяющие эффективность	3, 57
М. С. Ионова. Развитие планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении студентов-психологов	1, 84
Н. А. Ковалева. Изучение закономерностей и феноменологии человеческого бытия в курсе психологии	1, 75
Л. И. Лоскутова. Психология гендерных структур интегральной индивидуальности спортсменов-школьников	2, 101
А. А. Остапенко. Природосообразная модель соответствия фаз интелектуального образования этапам онтогенеза ребенка	4, 29
Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова. Образ ребенка у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста	4, 44
Е. В. Храмова. Особенности взаимосвязи творческого мышления и самосознания у старшеклассников и студентов	3, 54
Н. Н. Чернова, П. Г. Марков, И. Н. Елисеева. Психолого-педагогическое обоснование освоения учащимися санитарно-гигиенической культуры	4, 47
В. В. Щербакова. Понятие способности в контексте компетентностного подхода к образованию	3, 49

Педагогическое образование

С. А. Барамзина. Интегративные тенденции в определении содержания дидактической категории «средство обучения»	1, 95
В. А. Варданян, Н. В. Матвеева. Система подготовки студента к формированию художественной культуры младшего школьника	1, 100
Л. В. Верзунова, Е. В. Посохина. Подготовка специалистов муниципальной методической службы к тьюторскому сопровождению развития профессионализма педагогических кадров	3, 61
П. В. Замкин. Педагогические условия формирования готовности студента к педагогической поддержке субъектности старшего дошкольника	1, 110
С. А. Кузнецов. Интегративный подход к решению основных проблем изучения математического анализа в школе и педагогическом вузе	3, 69
О. В. Сафронова. Концептуальные положения разработки технологии самоактуализации личности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя (в условиях педагогического колледжа)	3, 64
Т. М. Числова. Проблема разработки методических задач в обучении студентов-математиков педагогических вузов	1, 89
Л. Р. Шафигулина. Самоактуализация личности молодого учителя и педагогические условия ее стимулирования	1, 105

Математическое образование

В. Н. Блинков. Аксиоматический метод и обучение геометрии учащихся средних общеобразовательных учреждений	4, 69
Т. С. Жукова. Обучение школьников эвристикам на уроках математики (пропедевтический этап)	4, 67
М. В. Кузнецова. Компоненты методологических знаний в методике обучения математике	4, 61
А. О. Сыромясов. Межпредметные связи в преподавании математики студентам нематематических специальностей	4, 64

**Информатизация образования**

- Н. Г. Ивлиева, В. Ф. Манухов.** Использование современных информационных технологий в дипломных работах 3, **103**
- И. В. Изотов.** Мультимедийные средства обучения и их возможности в подготовке учащихся общеобразовательных школ 3, **112**
- Т. Г. Рыбалко.** Подкастинг как средство формирования информационной компетентности студентов при обучении иностранному языку 3, **108**

Филологическое образование

- М. С. Афонина.** Анализ и интерпретация художественного текста на уроках литературного чтения в начальных классах 2, **121**
- Н. В. Винокурова.** Роль языкового материала орфографических упражнений в процессе становления правописного навыка 3, **119**
- С. А. Дубровская.** Особенности смехового дискурса В. А. Жуковского 1, **113**
- Н. Г. Кизрина.** Эвристические приемы в обучении иноязычной письменной речи 4, **77**
- Л. Б. Можейкина.** Компетентностная интеграция в процессе обучения русскому языку 4, **74**
- Н. А. Опарина.** Межъязыковой сопоставительный анализ типов подчинительной связи в произведениях удмуртских писателей 1, **117**
- А. А. Рябова, Д. Н. Жаткин.** А. С. Пушкин и поэзия «озерной школы» 3, **116**
- Н. А. Туранина.** Приобщение к духовным ценностям народной культуры в процессе формирования языковой личности студента 2, **118**

Рецензии, отзывы, информация

- Проблемы современной русской поэзии глазами литературоведа и критика 1, **120**
- Смысловая реальность гоголевской прозы 3, **123**



CONTENTS

Modernisation of Education

M. M. Shalashova. Integrated Assessment of Prospective Teacher's Expertise .. 3

The development of ideas of a competence-oriented education is in the centre of pedagogues-practicians' attention. The knowledge of teaching methodology and discipline constitute the basis for the chemistry teacher's professional expertise. Expertise can not be measured directly, that is why there is a problem to develop means of assessment. The author suggests using a range of measuring indicators that can be summed with the help of a structural assessment matrix.

Keywords: competencies, expertise, knowledge of teaching methodology and discipline, integrated assessment of expertise, means of assessment, structural matrix.

S. P. Sorokoumov. Forming of Students' Professional Expertise while Using Integrative-Module Education 9

To form students' professional competence presupposes unifying all subjects in the Modules of General Disciplines and Special Disciplines with one pivotal aim. The author of the article suggests that selection of the educational contents be made with the use of frames (units of knowledge) united in taxons (information packages) within which the horizontal vectors of integration are clearly specified. Such structuring, characteristic for an integrative module teaching, will bring the education and research material into a system, thus facilitating a prospective specialist's orientation in the informational space of the chosen subject.

Keywords: professional expertise, integrative module teaching, frame, taxon, module, horizontal vectors of integration, vertical vectors of integration.

N. V. Akamova. The Use of New Informational Technologies in Teaching Mathematics for Students of Special High Schools 14

The article deals with prerequisites and prospects of the use of new informational technologies in teaching mathematics for students of special educational institutions. The author gives grounds for the necessity to implement state-of-the-art technologies in teaching mathematics at special high schools.

Keywords: informatisation of education, new informational technologies, teaching mathematics, special educational institution of high learning.

Sociology of Education

A. A. Sychev, K. V. Fofanova, L. V. Starodubtseva. Social Status of a Teacher: the Balance of Power between Agents and Institutes 18

The article presents the results of a sociological research on the status of a pedagogue in a modern society. Due to the changing social and economical conditions, processes of informatisation the social status is found on the intersection of symbolic fields and the balance of power between agents or institutions. The data received in the course of the research allow to make a conclusion about the discrepancy between the significance of the pedagogue's social role and the prestige of his/her profession.

Keywords: social status, teacher, social institute, social role, agencies, symbolic field, capital.

O. M. Smetanina. Learning a Foreign Language in the Age of Globalization 23

The article is devoted to the influence of globalisation processes on the choice of a language to be learnt. Now, when Russia takes an active part in Bologna process, the European multilingualism is objectively and subjectively a necessary factor in an efficient cooperation in various areas of society life. The article is concerned with current trends in foreign languages study, highlights the historical roots of this problem and tries to find a way out of the situation.

Keywords: Bologna process, globalisation, internationalisation of education, European multilingualism, inter institutional partnership, German language.

Psychology of Education

A. A. Ostapenko. Nature-type Model of Conformity of Educational Phases of Intediffia to the Child's Stages of Ontogenesis 29

The ribbon of life is usually considered to be a striped as zebra reality, where crises alternate with stability periods with a stubborn permanency. The author tries to solve a difficult problem: how to build a system of a life-long education from kindergarten to higher educational institution following a fundamental nature-type law of "a striped life".

Keywords: integration of education, differentiation of education, nature-type conformity, ontogenesis, age periods, intediffia, intediffia phases.



U. V. Vardanyan, N. N. Ruzankina. The Development of Student's Professional Expertise as a Subject of Pedagogical Communication in Teaching Psychology 38

The article is devoted to the search of ways how to improve student's process of acquiring professional expertise. The authors find the problem's decision in the effective applications of psychological disciplines' subject-developing potential and also in student's practical use of acquired subjective characteristics in educational cognitive, imitation-modelling, professional pedagogic and social psychologic situations.

Keywords: professional expertise, pedagogical communication, psychological characteristics of communication, competence in communication, subjective functions of a student, subject of pedagogical communication.

U. A. Razenkova, E. B. Ayvazyan, S. E. Inevatkina, G. U. Odinkova. The Down's Syndrome Child's Image in Mothers' Mind from Infant to Early Age 44

The article presents the results of the research devoted to the structure of a child's image in mothers' mind. The necessity of this research is called for by the fact that the situation of a child born with special needs including the Down's syndrome changes the situation of the child-parent interaction, which is in fact the principal factor in the child's development.

Keywords: child's image, Down's syndrome.

N. N. Chernova, P. G. Markov, I. N. Eliseeva. Psychological and Pedagogical Foundations of High School Students' Need to Learn Sanitary and Hygienic Culture as an Academic Discipline 47

The article is devoted to psychological and pedagogical foundations of schoolchildren's need to learn sanitary and hygienic culture as a curriculum discipline of regional component. The authors explain the notion of "personality's internal structure" through its components: personality's direction, abilities, character or style of behaviour, command system.

Keywords: sanitary and hygienic culture, schoolchildren health, sanitary and hygienic education, values of health, a healthy lifestyle.

Integration of Education and Up-bringing

T. V. Safonova, O. V. Volkova. Implementation of Tasks in Preschoolers' Patriotic Upbringing in Conditions of Inculcation of a National and Regional Component 53

The problem of study of preconditions in implementing preschoolers' patriotic upbringing is connected to the search of optimal technology to be used for in a changing world. The authors of the article emphasize the principal ones in conditions of inculcation of a regional component.

Keywords: preschoolers' patriotic upbringing, national and regional component, from simple to complex principle, principle of integrated impact.

I. A. Lazutkina. Integration of Civil Education Forms into Academic and Upbringing Process of Junieur High School Students 56

The article is concerned with the essence of civil education among juniour high school students, its moral and ethic basis directed to form a child's integral personality. The author suggests her own academic and extra-curriculum work system which is based on cooperation between teachers, parents and social organisations and includes the organisation of students' behaviour and activity.

Keywords: civil education, social and communicative activity, academic and extra-curriculum work system, civil education organisational forms.

Mathematical Education

M. V. Kuznetsova. Components of Methodological Knowledge in Mathematics Teaching Methodology 61

One of the most important directions of education improvement is the fundamentalisation and integration of modern education and science. From this point of view the author analyses the acute problem of mathematical education improvement on the basis of students' methodological knowledge acquired in the process of advanced study of mathematics. The article contains the characteristic of the most important components of methodological knowledge in the area of teaching methodology in this subject.

Keywords: methodology, integration and fundamentalisation of education, dialectics, system analysis, activity approach, conceptions of education, upbringing and teaching.



A. O. Syromyasov. Inter-subject Relations in Teaching Mathematics to Students of Non-mathematical Specialties 64

The article discusses interaction of students' motivation to studying one or another subject with their understanding of relations between one subject with another. The analysis of the state educational standards performed by the author allows to state wide inter-subject relations of mathematics and other academic disciplines. The concrete examples how to use such relations in mathematics classes with students of agricultural specialities are provided.

Keywords: methodology of teaching mathematics in higher educational institution, motivation, inter-subject relations, state educational standard.

T. S. Zhukova. Teaching High School Students Heuristics in Mathematics Classes (Propaedeutic Stage) 67

The article describes the possibilities of using heuristics in mathematics classes for finding problem solutions and proving theorems. It proves that some skills of its use can be formed in the 5—6 form classes of a high school.

Keywords: heuristics, propaedeutic stage of teaching geometry, age peculiarities, principle of visual expression, principle of applied character, forming of skills through the system of special exercises.

V. N. Blinkov. Axiomatic Method and Teaching Geometry to Students in General High Schools 69

The article emphasises two interrelated aspects of using axiomatic method in teaching geometry to high school students and two lines of development directed to master them by using axiomatic method. Three successive levels of axiomatic thinking are found in each line. The analysis of implementation of these levels in a geometry teaching practice is provided.

Keywords: axiomatic method, levels of geometrical development, levels of axiomatic form of thinking.

Philological Education

L. B. Mozheikina. Competence Integration in the Process of Russian Language Teaching 74

The author discusses the questions of integration of key educational competencies in the process of Russian language teaching on the basis of such psychological and pedagogical approach as therapeutics didactics. The article covers the principal methodological and theoretical aspects of this problem and examples of its practical applications.

Keywords: integration, tolerance, educational competences, therapeutic didactics, a communicative approach to leaning the Russian language.

N. G. Kizrina. Heuristic Methods in Teaching Writing in a Foreign Language 77

The article is devoted to the problem of developing students' creative activity when teaching how to write in a foreign language. The author covers the principal heuristic methods of education; the examples of exercises facilitating students' simultaneous development of writing skills and their creative potential.

Keywords: education in higher educational institution, creative abilities, development, writing, foreign language, didactic heuristics, heuristic methods, system of exercises.

Integration of Regional Systems of Education

In December 11th—12th Mordovia State University held the 6th International Scientific Conference on Integration of Regional Systems of Education devoted to the 15th anniversary of the Regional Academic Okrug since its establishment. The conference was attended by more than 160 scholars – representatives of the leading university research schools in Russia and abroad: Belorussia, Kazakhstan, Ukraine, Senegal. Below are the abstracts of several papers consistent with our journal's thematics. The work in this direction will be resumed in the issue № 1 in 2009.

N. M. Arsentiev. Academic and University Humanitarian Science as a Means to Form the Russian Identity: the regional practice of civil patriotic and spiritual moral upbringing 82

T. E. Titovets. Inter-disciplinary Integration of Professional Education Content as a Scientific Problem 86



U. B. Melnikov, K. S. Potorochina. Modelling Theory as a Methodology Basis for Integration of Educational Systems Elements and Their Characteristics	88
E. A. Gorbashko. Strategic Development of International Academic Programmes in Consortiums of the European Universities	91
I. S. Lomakina. Policy of Coordination as a Means to Integration in the Europe an Union Education System	94
G. K. Abdrakhman. Modernisation of Kazakhstan Education in the Context of Bologna Process	97
V. K. Fyodorov, I. K. Epaneshnikova, G. P. Bendersky. Integration of Higher School and Industry in Training Innovations Management Specialists	100
K. N. Nischev. Purpose Training in the System of Interaction between Education and Production Units	104
N. S. Morova. Evolvment of Higher Special Education in the Republic of Mari El: from New Speciality to a Scientific School	107
N. P. Kasatkina. Forming and Implementation of the Ethno-cultural Educational Policy in the Republic of Mordovia	109
V. I. Andreev, A. R. Drozdilova-Zaripova. Monitoring of Quality in the Upbringing and the Self-development of a Student as a Competitive Personality	111
V. N. Gusyatinov, T. N. Sokolova. Computer Testing Technology as an Element in System Supporting to Take Decisions in Educational Activity	114
S. E. Balutina. Test Control of the European Conceptions: typology of socio-cultural units of competences of a foreign language user	117
T. A. Makarova, A. N. Mamaeva. Benchmarking as a Method of Integration of Educational Systems in Various Countries and Regions	120
V. P. Bukin. Integration of the Educational System with Employers is the Most Important Condition of Professional Socialisation Among Young People: regional aspect	123
Published in 2008	128

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С аспирантов плата за опубликование статей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru