

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2 (44) 2015 г.

Казань, 2015

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс № 36625

Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный рецензируемый (педагогический и психологический) журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.



Журнал основан действительным членом Российской академии образования доктором педагогических наук профессором В.И. Андреевым в 2006 г.



Э.Г. Галимова – выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие»

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazvitie@mail.ru, тел.: 2213475

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



В.Ф. Габдулхаков – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*главный редактор*) (Казань, Россия)



А.М. Калимуллин – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*заместитель главного редактора*) (Казань, Россия)



С.К. Бондырева – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И.А. Алехин – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

З.Г. Нигматов – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

М.А. Чошанов – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

И. Прокоп – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

Т.В. Цырлина-Спейди – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

Вильгельмина Броуверс – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

Вяра Гюрлова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

Юзеф Подгурецки – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

Булент Оздемир – доктор профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

М.П. Жигалова – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь);

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

Е.В. Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).

О.В. Яшина – редактор текстов на английском языке

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И.Р.Гафуров, А.М.Калимуллин

Аннотация

В статье раскрывается процесс модернизации системы педагогического образования в Казанском федеральном университете. Объединение потенциалов классического и двух педагогических университетов создало условия для формирования собственной модели подготовки педагогов на основе более значительных образовательных, научных и материально-технических ресурсов. Это актуализировалось начавшейся модернизацией высшего педагогического образования в Российской Федерации. Опыт Казанского федерального университета подтверждает: наиболее быстро и эффективно новации в этой сфере могут внедряться именно в крупных университетских центрах.

Ключевые слова: педагогическое образование, Казанский федеральный университет, модернизация, непрерывное педагогическое образование, повышение квалификации педагогов.

Abstract

The article reveals the process of modernization of pedagogical education in Kazan the Federal University. Association of classical potentials and two teacher training universities have created the conditions for the formation of their own model of training teachers on the basis of a more significant educational, scientific, and logistical resources. It was updated and started the modernization of higher pedagogical education in the Russian Federation. The experience of Kazan Federal University confirms that most quickly and effectively innovations in this field can be implemented in large University centers.

Keywords: teacher education, Kazan Federal University, modernization, continuing teacher education, professional development of teachers.

Казанский университет – одно из старейших учебных заведений России, внёсшее за свою 210-летнюю историю значительный вклад в отечественную науку и образование. Международную известность университету принесли имена математика Н.И.Лобачевского, химиков Н.Н.Зинина, К.К.Клауса, А.М.Бутлерова, астронома И.М.Симонова, физиков Е.К.Завойского, С.А.Альтшулера и других выдающихся учёных [7].

Новейшая история университета началась в 2010 году, когда Постановлением Правительства Российской Федерации была утверждена Программа развития Казанского федерального университета на 2010-2019 годы, объединившего в течение нескольких лет в своей структуре 6 ранее самостоятельных высших учебных заведений различного профиля: Казанский государственный университет, Татарский государственный гуманитарно-педагогический уни-

верситет, Академию государственной службы, Казанский финансово-экономический институт, Елабужский государственный педагогический университет, Камскую инженерно-экономическую академию, а также Казанский филиал Российского экономического университета.

В настоящее время в университете обучается более 47 тысяч студентов, реализуется 21 укрупненная группа специальностей и направлений. КФУ имеет право ведения образовательной деятельности по 73 направлениям подготовки среднего профессионального образования (СПО) и 398 программам специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования (ВПО), из них 152 – направления подготовки бакалавров, 109 – направления подготовки магистров, 137 – направления подготовки специалистов.

Вместе с тем, решение научно-исследовательских и образовательных задач нераз-

рывно связано с реализацией высшим учебным заведением социальной функции, обозначаемой в мировой практике как «третья роль» университетов. Причем, не менее значимой, чем первые две – образование и наука. Более того, в ряде стран северной Европы, где положение о «третьей миссии» вузов закреплено законодательно, ведущие университеты разработали свою собственную этику «корпоративной социальной ответственности» (corporate social responsibility), подобно тому, как это делают институты бизнеса.

Одним из важнейших направлений реализации социальных функций многих университетов мира является ответственность за школьное и непрерывное педагогическое образование, тесно взаимосвязанных между собой. Очевидный факт – качественное университетское образование обеспечивается, прежде всего, качественным школьным обучением. И, наоборот, целенаправленное совершенствование подготовки педагогических кадров, закономерно отражается на системе образования в целом, и школьном обучении, в частности. Обновление школьного образования, освоение учителями современных предметных, педагогических и психологических компетенций является необходимым условием не только модернизации научно-образовательной сферы, но и дальнейшего поступательного, динамичного развития российского общества [2]. Это требует принципиального изменения подходов к организации образовательного процесса, разработки и внедрения новых многоуровневых образовательных систем, гуманитарных и педагогических технологий. Поэтому, вполне закономерно, что педагогическое образование изначально стало одним из приоритетов развития Казанского федерального университета [4].

Формирование новой системы педагогического образования в федеральном университете наложило на общие процессы модернизации подготовки учительских кадров в стране, в рамках которых под эгидой Министерства образования и науки РФ в 2014 году началась разработка 23 проектов, положивших начало серьезным преобразованиям в этой сфере. Уже первые шаги в их реализации, ясно показали, что комплексное решение поставленных задач возможно лишь в рамках крупных университетских центров, располагающих необходимыми для этого ресурсами. Показательно, что в ряду таких крупнейших разработчиков

новой идеологии педагогического образования, как Московский педагогический государственный университет, Российский государственный гуманитарно-педагогический университет, оказался и Казанский федеральный университет, реализующий 3 самостоятельных проекта. Столь высокая доля участия Казанского и других непедагогических университетов в модернизационной деятельности демонстрирует собой факт усилившегося распределения подготовки учительских кадров среди вузов различного типа. Это также и признание успешности реализации различных моделей подготовки учителей в условиях классического университета в противовес тенденции к сокращению педагогических вузов, особенно небольших по численности обучающихся.

Вместе с тем, опыт Казанского федерального университета является не совсем типичным в контексте его сопоставления с большинством классических университетов, реализующих программы педагогического образования. Его ключевое отличие в том, что включив в 2011 году в свою структуру два достаточно крупных региональных педагогических вуза – Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (основан в 1876 г.) [6] и Елабужский государственный педагогический университет (начал подготовку учителей в 1898 г.) [8], КФУ вошёл в число крупнейших центров по подготовке педагогов в России.

Соединение возможностей классического и педагогических университетов создало уникальные условия для формирования новой организационной структуры и содержания педагогического образования, прежде всего, за счёт включения в процесс подготовки будущих учителей более мощных кадровых, научных и материально-технических ресурсов. Выделим лишь наиболее значительные преимущества. Во-первых, в федеральном университете сконцентрировался один из самых значительных в стране научно-образовательный потенциал в области педагогики и психологии. Совокупное число, вошедших в федеральный университет преподавателей и ученых только из присоединенных педагогических вузов превысило 1200 человек, из которых 10 % доктора и 63 % кандидаты наук. Наличие такого солидного научно-педагогического ресурса позволяет решать не только образовательные задачи любого уровня, но и сделать серьезный прорыв в научных исследованиях, особенно прикладного

характера, что сейчас наиболее востребовано образовательной практикой.

Во-вторых, участие в подготовке учителей ведущих ученых профильных институтов (физики, химии, истории и др.) позволило существенно улучшить предметную подготовку выпускников. Необходимо особо подчеркнуть, что каждый профильный институт КФУ (например, Институт физики, Институт экологии и географии и др.) является узловым звеном работы с учителями в соответствующей предметной области, что позволяет достичь более высокого уровня предметных компетенций учителя. Основной принцип заключен в том, что квалифицированный учитель – наряду с методикой преподавания – должен получить фундаментальные знания в своей области [6]. Для этого используется новейшая учебно-лабораторная база институтов с привлечением ведущих учёных и специалистов.

В-третьих, в КФУ реализуются основные уровни педагогического образования (программы СПО, педагогического бакалавриата, магистратуры, повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, дополнительного профессионального образования, послевузовского образования через аспирантуру и докторантуру) и ведется подготовка учителей по всем предметным областям, имеющимся в общеобразовательной школе. Наличие широкого спектра специальностей и специализаций в условиях крупного вуза, создало условия для наиболее полной реализации принципов системности, научности, непрерывности, что в свою очередь, отвечает современным требованиям и максимально приближает деятельность к условиям и потребностям региона и страны.

В-четвертых, наличие в структуре КФУ двух собственных общеобразовательных школ для одаренных детей (лицей имени Н.И. Лобачевского и IT-лицей) наряду с широкой сетью базовых, дают возможность не только усилить практико-ориентированное обучение, но и наладить эффективную экспериментальную работу по разработке инновационных технологий. Кроме того, через воссозданное Казанское педагогическое общество университет смог объединить лучших педагогов и ученых, предоставить им пространство для дискуссий, создать условия для популяризации лучших программ и технологий обучения, но самое главное, массово приблизить учителей-

новаторов к студенческой аудитории повышая качество подготовки будущих педагогов, тем самым значительно сократив время внедрения новаций в практику.

В целом, создание КФУ предоставило уникальную возможность принципиально реформировать профессионально-педагогическое образование путем изменения его организационных механизмов, содержания образовательного процесса, но уже не в рамках педагогического вуза, а в условиях федерального университета, имеющего:

- фундаментальные научные школы;
- более квалифицированный профессорско-преподавательский состав;
- профильные институты, обеспечивающие высокий уровень специальной подготовки педагогов по всем предметным областям;
- современные специализированные учебные и научно-исследовательские лаборатории и др.).

Объединение мощного научного и образовательного потенциала в лице представителей различных областей знаний в рамках единого университета позволило осуществить эффективный совместный поиск путей реализации новой стратегии развития педагогического образования. Поэтому наряду с организационной перестройкой, не менее важным стало содержательное обновление этого процесса.

Закономерно, что это повлекло за собой большую практическую работу в Казанском федеральном университете в сфере: совершенствования образовательных стандартов и программ (учебные планы, педагогическая практика, управление учебным процессом, оценка качества подготовки кадров); разработки новых профессиональных стандартов педагогической деятельности, определения проблематики актуальных и востребованных систем образования исследований в области педагогики; усиления практической ориентированности педагогического образования; модернизации послевузовского педагогического образования; обновления информационных основ педагогического образования; совершенствования системы трудоустройства и развития профессиональной карьеры молодых педагогов [1].

Неоспоримым преимуществом федерального университета является наличие всех уровней высшего педагогического образова-

ния, в том числе реализация широкого спектра инновационных магистерских программ. Новизна их идеологии, конкурентные преимущества и оригинальность заключаются в следующем: включении и интеграции всех образовательных систем в процесс подготовки магистров (практическая ориентированность фундаментального научного знания и его минимизация в лекционном изложении); включении в программу системно-функционального теоретико-практического знания о педагогическом моделировании, проектировании, прогнозировании, принятии педагогических решений, менеджменте в образовании, что в предложенном объеме и содержании принципиально отличает разработанную программу от реализуемых сейчас в российских вузах; овладении системными инновациями в образовательном пространстве (фундаментальные научно-педагогические исследования, бизнес-модели образования, педагогические технологии и др.); ориентации на получение на «выходе» высокого уровня качества профессионально-педагогической подготовки магистров на основе индивидуальных образовательных траекторий с учетом разных «стартовых позиций» (базовая подготовка – бакалавриат или специалитет; педагогическая или непедагогическая и др.); вариативных способах организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время с учетом их индивидуально-личностных возможностей и уровня овладения современными информационными и коммуникационными технологиями; системном вовлечении магистров в педагогическую и научно-исследовательскую деятельность базовых лицеев КФУ (IT – лицей; лицей им. Н.И.Лобачевского) в качестве стажеров педагогов-предметников, воспитателей и организаторов системы дополнительного образования (с учетом личностных возможностей и предпочтений в области научно-технического или художественного творчества)[8]; овладении системой профессионально-педагогических компетенций, составляющих основу инновационной профессионально-педагогической деятельности с учетом международных стандартов и профессиональных программ, но не включенных в состав компетенций, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом; реализации модульного подхода к овладению магистрами фундаментальным предметным и научным педагогическим знанием и професси-

онально-педагогическими компетенциями на основе сквозного системного структурирования содержания всех учебных дисциплин, методик организации учебно-познавательного процесса и единых способов контроля их сформированности (при этом обеспечивается содержательная, смысловая и процессуальная составляющие каждого интегративного модуля, включающего изучение нескольких дисциплин, реализуемых разными преподавателями). Кроме того, с целью формирования обратной связи в процессе реализации магистерских программ осуществляется многомерный мониторинг: качества учебно-познавательного процесса на основе вариативного сочетания современных образовательных технологий и динамики индивидуального личностно-профессионального развития и саморазвития магистров в этом процессе; качества предметной подготовки магистрантов; ценностно-мотивационных приоритетов магистрантов и их динамики в процессе освоения основной образовательной программы.

Мировая практика подтверждает, что качество образования во многом зависит от уровня обучающихся студентов. К сожалению, в рейтинге качества приема в российские вузы, ежегодно подготавливаемым Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», учебные заведения педагогического профиля занимают отстающие позиции. Во многом, это связано с низкой привлекательностью вуза и будущей профессии. Опыт приема 2013 г. в Казанский федеральный университет показали положительную динамику в этой области, в частности рост в рейтинге произошел: по психолого-педагогическому образованию с 17-й на 4-ю позицию, по педагогическому образованию с 18-й на 9-ю позицию место.

Результаты приёмной компании 2014 года впечатляют ещё больше. На фоне значительного падения показателей ЕГЭ, мы не только смогли удержать, но и повысить качество приёма на педагогические направления, где средний балл составил 72 единицы. В рейтинге качества приёма в вузы РФ за 2014 года Казанский федеральный университет занял по направлению «психолого-педагогическое образование» - 2-ю, по педагогическому образованию 9-ю позиции.

Средний конкурс превысил по большинству педагогических профилей 20 человек на

бюджетное место! Лидерами здесь стали профиль «иностранный язык» в Институте филологии и межкультурной коммуникации (52 человека на бюджетное место) и профиль «начальное образование» в Институте психологии и образования (35 человек на место). Факт, который еще несколько лет назад невозможно было даже предположить. А это значит, что в школы региона через несколько лет придут более мотивированные и прекрасно подготовленные выпускники.

Трудовой путь среднестатистического педагога – это, как правило, несколько десятков лет работы в учебном заведении, требующей регулярного и качественного обновления. Например, запросы к профессиональной деятельности учителя особенно в последние 2-3 десятилетия не просто радикально изменились, а находятся в условиях перманентных изменений, на которые он должен своевременно и адекватно реагировать. Речь идет не только о политических и экономических переменах в нашей жизни, но и, пожалуй, что более важно о социокультурных изменениях, смене духовных ценностей, психологических трансформациях, новых жизненных приоритетах, иных мотивациях обучения. Другим становится знание в целом, ускоряется процесс его обновления, пути его изучения и усвоения, все более абстрактной становится проблема абсолютного знания.

В последние десятилетия принципиально изменились требования к учителю, которые мы все еще в полной мере не можем осознать. Задача «обновления» учительства ложится, прежде всего, на систему повышения квалификации учителей, требующей в свою очередь, серьезного организационного, содержательного и материального обновления. Показательно, что опыт лидирующих систем школьного образования в мире выделяя три фактора, определяющих это лидерство, два из них напрямую связывает с деятельностью учителя: 1) надо, чтобы учителями становились подходящие для этого люди; 2) следует дать им подготовку, которая позволила бы повысить эффективность преподавательской работы. Закономерен в этой связи вывод зарубежных исследователей М.Барбера и М.Муршеда: "... высоко эффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредотачивали внимание на повышении качества работы учителя, по-

скольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников" [3, с. 16].

Необходимо признать, что сформировавшаяся еще в советские десятилетия организационная структура системы повышения квалификации педагогов, основным звеном которой являлись региональные Институты развития образования (Институты усовершенствования учителей), исчерпала себя. Кто сейчас только не занимается повышением квалификации работников образования? В последние годы в этот процесс стали более активно входить педагогические вузы и, что наиболее пагубно, в поисках коммерческой выгоды – различные негосударственные учебные заведения и структуры. Это привело к бесконтрольности, формализму, недопустимому снижению качества образовательных услуг в этой сфере.

Содержание повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования зачастую оказывается устаревшим и однообразным, прежде всего потому, что многие структуры неспособны к разработке новых программ и технологий и соответственно к их внедрению в учительскую среду. Как правило, программы повышения квалификации, реализуемые учреждениями образования, повторяют предшествующие и «осваиваются» одними и теми же специалистами. В результате нередки случаи, когда учитель несколько раз прослушивает одни и те же курсы. Это является следствием того, что образовательные программы не нацелены на достижение результатов, а формализованы на получение документа, в силу чего слушатели заинтересованы в минимизации финансовых и физических затрат, связанных с повышением квалификации. Несовершенство системы мониторинга компетентности работников образования, помимо прочего, поддерживает указанный недостаток.

Действительно, руководство системы образования указывает учителю на то, что он давно не проходил курсы повышения квалификации, а не на недостаточность профессиональных компетенций в некоторой области. Соответственно учитель через некоторое время отчитывается сертификатом о прохождении курсов, а не повышением эффективности своего труда. Кроме того, прерывность, эпизодичность повышения квалификации – 1 раз в 3 года (5 лет) – не соответствует современным требованиям к динамичности обновления про-

фессиональных компетенций. Сложилась парадоксальная ситуация, когда никто не отвечает за результаты повышения квалификации педагогов в долгосрочной перспективе.

Таковы, на наш взгляд, основные причины недостижимости главной цели школьной реформы – роста качества образовательного процесса и уровня подготовки учащихся. Неэффективное образовательное учреждение (об иных структурах речь вообще не идет) не может на необходимом уровне проводить повышение квалификации учителей. Это означает потерянные 3-5 лет (согласно российским нормативам прохождения повышения квалификации) и сотни (только в контексте одного педагога) детей, которые не смогут получить качественного образования. Можно бесконечно говорить о конкуренции, праве выбора учителем учреждения, где он хотел бы пройти текущее повышение квалификации, однако это не та область жизнедеятельности нашего общества, где может царить стихийный рынок, а сфера, где должны утвердиться жесткие и объективные критерии и контроль для образовательных и иных учреждений участвующих в этом процессе. Повышение квалификации учителей должно стать элементом системной и последовательной государственной политики в сфере образования. Региональным срезом этой политики будет формирование в каждом субъекте или группе субъектов Российской Федерации центров ответственности за разработку и реализацию долгосрочной стратегии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, исходя из общих закономерностей этого процесса и особенностей конкретного региона.

Критерии отбора центров ответственности достаточно просты и прозрачны: наличие системы непрерывного педагогического образования; подготовка учителей по всем предметным областям, реализуемым в общеобразовательной школе; высокое организационно-кадровое, содержательное и материально-техническое обеспечение процесса повышения квалификации учителей.

Соответствовать указанным показателям могут лишь сильные вузы, в этом и заключена суть модернизации системы повышения квалификации учителей, ориентированной на лидеров в образовании, играющих роль своеобразных точек роста (реперных зон) в этой области. Это важно, так как повышение квалифи-

кации и профессиональная переподготовка работников образования должны быть сферой ответственности тех вузов, которые осуществляют базовую подготовку педагогов и являющихся крупными научными центрами, способными формировать новое содержание образования. В противном случае мы неизбежно столкнемся с коллективной безответственностью множества субъектов образовательной деятельности.

Примером такого подхода является создание в структуре Казанского федерального университета Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, представляющего собой реальную систему непрерывного педагогического образования и сопровождения учителя в течение всей его деятельности.

Университет взял на себя функцию долгосрочной ответственности за профессиональный рост педагога, создав собственную систему аттестации учителей, реализуя гибкие формы повышения их квалификации и переподготовки, исходя из насущных потребностей образовательных учреждений. Это позволяет наладить действенную связь между педагогической наукой и практикой, своевременно вносить коррективы в процесс первичной подготовки учителей. В этом заключено важное преимущество КФУ в отличие от других учреждений, осуществляющих повышение квалификации и профессиональную переподготовку учителей, главным образом, региональных Институтов развития образования.

Один из важнейших приоритетов работы с учителями заключается в повышении многообразия форм, средств и методов образовательного взаимодействия. Помимо традиционных лекционных и практических занятий возрастает доля индивидуальной работы (прежде всего за счет дистанционных форм), занятий в малых группах, наставничество и др. Наличие собственной университетской телекомпании открыло возможности для трансляции лучших видеуроков по различным дисциплинам, в подготовке которых непосредственное участие принимают сами учителя, что также является фактором их профессионального роста. Важное место занимает активизация деятельности слушателей посредством использования отечественных и зарубежных электронных ресурсов и библиотек, на доступ к которым Казан-

ский федеральный университет ежегодно затрачивает более 20 миллионов рублей. В качестве эффективной формы повышения квалификации педагогов зарекомендовал себя, организуемый с 2010 года в Елабужском институте КФУ, Международный фестиваль школьных учителей в Елабуге, собирающий талантливых учителей из различных регионов России.

Концентрация кадровых и материально-технических ресурсов в федеральном университете позволила поднять процесс повышения квалификации учителей на значительно более высокий уровень в сравнении с педагогическими вузами и региональными институтами образования. Стоит отметить, что в настоящее время в КФУ работают более 50 штатных докторов педагогических наук. Большое внимание уделяется внутренней аттестации профессорско-преподавательского состава, занятого в подготовке учительских кадров. Началась реализация собственной модульной программы повышения квалификации с приглашением авторитетных российских и зарубежных ученых и практиков. Современные требования потребовали также активизации работы с сетевыми образовательными платформами e-University, представляющими комплекс программных средств для организации дистанционного обучения, консультирования и тестирования знаний посредством Интернет-технологий. В КФУ сетевое образование реализуется, например, на основе платформы MOODLE, которая позволяет создавать дистанционные учебные курсы, включающие в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы, а также методические инструкции в соответствии с рабочей программой дисциплины.

Практически все институты КФУ обладают самыми современными научными и учебными лабораториями, в т.ч. моделирующими образовательный процесс в школе. Например, Институт физики располагает учебно-лабораторным оборудованием, способным обеспечить повышение квалификации учителей физики на уровне, необходимом для подготовки в школе будущей научно-технической элиты. То же самое можно сказать о всех без исключения институтах и факультетах КФУ.

К этому стоит добавить возможность размещения слушателей курсов в современных и комфортабельных корпусах "Деревни универ-

сиады" - одном из лучших студенческих кампусов России. В период зимних и летних каникул "Деревня универсиады" может одновременно принять более 6 тысяч учителей, что важно не только с точки зрения концентрации ресурсов и действенного контроля, но и позволяет избежать срыва образовательного процесса в школе в течение учебного года, когда учителя выезжают на повышение квалификации.

Эти преимущества осознаются региональным Министерством образования и науки, отдающем приоритет Казанскому федеральному университету при распределении республиканского заказа на повышение квалификации и профессиональную переподготовку учителей. В свою очередь, ориентируясь на интересы работодателя, университет осознанно идет на взаимодействие с региональными органами. Так, стратегия реформирования системы подготовки учительских кадров в Казанском федеральном университете определяется Координационным советом по педагогическому образованию, объединившем не только ученых и преподавателей многочисленных подразделений университета, но и всю педагогическую общественность Республики Татарстан, в том числе представителей регионального Министерства образования и науки, других вузов, руководителей учреждений СПО и общеобразовательных школ, талантливых учителей-практиков.

Целесообразность такого взаимодействия заключается, прежде всего, в том, что, в сущности, работодателю предоставлена реальная возможность влиять на процесс подготовки педагогических кадров в федеральном университете путем внесения изменений в вариативную часть образовательных программ, внедрения новых форм организации педагогической практики, организации дополнительного обучения по наиболее востребованным направлениям подготовки, где имеется нехватка педагогов в республике. Координационный совет – это одна из первых в стране попыток согласованных действий региональных органов исполнительной власти и федерального образовательного учреждения в сфере высшего профессионального образования.

Основными функциями Координационного совета, возглавляемого министром образования и науки РТ и ректором КФУ, являются: психолого-педагогическое и методическое сопровождение учебного процесса в вузе в контексте

региональных приоритетов; развитие инновационной и научно-методической деятельности в области образования; внедрение новых моделей образовательной деятельности и технологий; реализация совместных проектов в области общего и профессионального образования, мониторинг эффективности образовательной деятельности; совершенствование систем непрерывного и дополнительного образования; инициирование и проведение специализированных конкурсов по различным направлениям учебно-методической и научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, практическая работа по реформированию подготовки учителей в Казанском федеральном университете, развернувшаяся с 2011 года, органично вписалась в Концепцию модернизации педагогического образования, стартовавшей тремя годами позднее. Показательна тождественность ключевых принципов этих процессов, предусматривающих разработку и апробацию вариативных моделей подготовки педагогов, усиление практической направленности обучения, формирование специалистов высокой квалификации, что в целом отражает необходимость назревших перемен в этой сфере. Это подтверждает правильность одного из направлений политики Правительства Российской Федерации в области образования, нацеленного на поддержку ведущих университетов страны. Практика показала, что они могут решать не только актуальные научные задачи инновационного развития страны, но и выполнять важную социальную миссию, в числе которых разработка и построение высокоэффективных систем образования различного уровня. В этом и заключается одна из приоритетных задач федераль-

ных университетов, призванных стать локомотивами научного и образовательного прорыва России на современном этапе.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань, 2008. – 500 с.
2. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология образования). – Казань, 2013. – 296 с.
3. Барбер, М., Муршед, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Образовательная политика. 2008. N. 3. С. 7-60.
4. Гафуров, И.Р. Педагогическое образование в Казанском федеральном университете // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2013. - № 2. – С. 19-24.
5. Калимуллин, А.М., Виноградов, В.Л. Профессиональная ориентация школьников: состояние проблемы и пути решения // Образование и саморазвитие. – 2012. - № 6. – С. 148-155.
6. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2006. – 288 с.
7. Университетская корпорация: память, идентичность, практики консолидации: Материалы всероссийской научной конференции, посвященной 210-й годовщине основания Казанского университета; Казань, 27-29 ноября 2014 г./ составители и отв. ред. Г.П.Мягков, Е.А.Чиглинцев. – Казань, 2014.
8. Ученые Елабужского государственного педагогического университета. Библиографический словарь-справочник / А.И.Разживин, А.М.Калимуллин. – Елабуга, 2003. – 96 с.
9. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования: монография. – М., 2012. - 200 с.

УДК 378.046.4

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПЕРСОНАЛА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е.В.Асафова, И.И.Голованова

Аннотация

Сетевое взаимодействие является фактором динамичного развития образовательной системы в условиях ее диверсификации. Представлена программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и учебно-методических служб партнерских вузов по развитию компетенций в области проектирования и реализации сетевого взаимодействия. Обсуждаются компетенции, необходимые для проектирования и реализации сетевой образовательной программы по направлению «Психолого-

педагогическое образование». Предполагается, что проектирование встраиваемых в сетевую образовательную программу модулей позволяет совершенствовать подготовку специалистов в системе высшего образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательная деятельность, компетенции по проектированию и реализации сетевых образовательных программ.

Abstract

Networking is a factor of dynamic development of educational system in terms of its diversification. It presents a programme of professional development for faculty and teaching services partner universities to develop competencies in the design and implementation of network communication. Discusses the competencies required for the design and implementation of network educational programs in "Psycho-pedagogical education". It is suggested that the design embedded in a network of educational program modules allows to improving the training of specialists in higher education.

Keywords: networking, educational activities, the competence for designing and realization of a network educational programs.

Подготовка современных педагогических кадров для всех уровней образования является фундаментом формирования кадрового корпуса страны. Однако в последние годы для системы педагогического образования становится характерным «двойной негативный отбор»: на программы подготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование» поступают не самые сильные абитуриенты, а на работу в систему образования идут не самые сильные выпускники.

Зарубежный опыт свидетельствует о том, что большинство стран перешли к открытой многоуровневой системе получения педагогического образования, предусматривающей существование разнообразных способов «входа» в программы педагогической подготовки. Многоканальные модульные модели подготовки по педагогическим специальностям, созданные благодаря широкому взаимодействию вузов и мобильности студентов, позволяют отбирать лучших, мотивированных студентов на педагогические специальности и «мягко» отсеивать тех, кто потерял интерес к будущей учительской профессии.

Обеспечение эффективного взаимодействия вузов в современных интеграционных процессах в области образовательной, научно-исследовательской, предпринимательской, информационно-технологической и других видов деятельности является одним из важных направлений организационных изменений в системе высшего профессионального образования [2, 3]. Решение этой задачи осуществляется в рамках сетевых структур взаимодействия в области образовательной, научно-исследовательской и других видах деятельности. Цель функционирования системы сетевого

взаимодействия состоит в обеспечении эффективного информационного обмена, информационной и консультационной взаимопомощи вузов, сотрудничества и содействия сотрудничеству между всеми заинтересованными в развитии сферы высшего профессионального образования сторонами.

В статье 13 ч.1. 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [4] указано, что образовательные программы могут быть реализованы организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм. Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. (Ст.15 ч.1 273-ФЗ «Об образовании в РФ») [4].

Сетевое взаимодействие становится высокоэффективной инновационной технологией, позволяющей вузам динамично развиваться [3].

Сетевая форма обеспечивает:

- конкурентоспособность вуза в борьбе за студентов и ресурсы для обеспечения образовательной деятельности;
- качество и гарантии качества образования;
- повышение престижа вуза;
- содействие образовательному сотрудничеству;
- укрепление интеллектуального и научно-технического потенциала.

Проект по государственному контракту № 05.043.12.0009 «Разработка и апробация новых

модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия», ориентирован на развитие сетевых форм получения педагогического образования. Сетевое взаимодействие выстроено на основе новых модулей и правил реализации программ бакалавриата в условиях многоканальности получения педагогического образования, как основы для совершенствования федеральных образовательных стандартов, разработки новых примерных основных образовательных программ.

Для реализации проекта от его участников: профессорско-преподавательского состава и персонала учебно-методических служб требуются дополнительные профессиональные компетенции. Профессиональная компетентность позволяет добиться лучших результатов в профессиональной деятельности, способствует реализации собственных профессиональных возможностей [1, с.69].

С целью приобретения компетенций в области проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия нами, была разработана программа повышения квалификации и проведены курсы повышения квалификации.

Категория слушателей, на обучение которых рассчитана программа повышения квалификации:

- профессорско-преподавательский состав;
- руководители учреждений высшего образования;
- заведующие кафедрами учреждений высшего образования;
- персонал учебно-методических служб учреждений высшего образования.

В результате обучения предполагается повышение компетенций слушателей в следующих сферах деятельности:

- планирование и реализация сетевого взаимодействия учреждений высшего образования, предполагающего академическую мобильность студентов;

- разработка рабочих программ и модулей, встраиваемых в основную образовательную программу подготовки бакалавров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих многоканальность получения педагогического образования, как основы для совершенствования федеральных образовательных стандартов;

- разработка методических рекомендаций по реализации учебных дисциплин основной образовательной программы подготовки бакалавров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» в условиях академической мобильности и сетевого взаимодействия;

- освоение современных образовательных методик и техник, позволяющих обеспечивать качество учебно-воспитательного процесса.

На основе этих разработок в перспективе возможно также создание новых конструируемых из встраиваемых модулей образовательных программ, направленных на вариативность подготовки в системе высшего профессионального образования и повышение его качества. Процесс диалога между образовательными организациями и партнерами сетевого взаимодействия в ходе реализации программы повышения квалификации необходим для последующего распространения инновационных разработок.

Перед профессорско-преподавательским составом была поставлена задача проектирования новых элементов модулей для программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей (далее – УГС) «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов (возможность перевода на них студентов 2-3 курсов бакалавриата других УГС и направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия.

Задачей персонала учебно-методических служб была проработка нормативной документации для обеспечения сопровождения программы комплектом документов (правила, по-

ложения, руководства, регламенты), обеспечивающих правовые и финансовые условия, а также правила реализации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей (УГС) «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование).

В результате освоения программы могут быть сформированы следующие компетенции:

- способность разрабатывать встраиваемые модули к профессиональным программам бакалавриата, предполагающим академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия;
- способность гибко моделировать образовательные профессиональные программы, предполагающие академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия, за счет встраиваемых модулей;
- готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в образовательной организации;
- способность анализировать и структурировать документы, сопровождающие реализацию образовательных программ, предполагающих многоканальность получения педагогического образования.

Основой компетенций являются:

- *знания* основных направлений государственной политики в области образования; приоритетных направлений в развитии высшего образования; государственных целевых программ в сфере образования и подготовки кадров; принципов педагогического проектирования основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия.;

- *умения* по разработке рабочих программ основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование); по встраиванию современных методов и техник в образовательный процесс;

- *навыки* конструирования основных модулей профессиональной образовательной про-

граммы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающей академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия; педагогического проектирования; построения внутренней системы качества образовательного учреждения.

Программа повышения квалификации состоит из трех модулей. В первом (дистанционном модуле) представлены блоки, в которых предусмотрено ознакомление с теоретическим материалом и самостоятельная работа (выполнение практических заданий). Остальные модули включают лекционные и практические занятия, в том числе на стажировочных площадках, а также выполнение творческих работ.

Дистанционный модуль ориентирован на формирование у слушателей общепрофессиональных компетенций, направленных на организацию и реализацию программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия».

В результате прохождения дистанционного модуля слушатели:

- анализировали, отбирали и формировали пакеты документов по регламентации создания образовательных программ для бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия»;
- определяли подходящую для реализации образовательной программы модель сетевого взаимодействия;
- формулировали цели, разрабатывали планы по реализации программы с учетом академической мобильности;
- распределяли обязанности и ответственность между участниками сетевого взаимодействия при организации и реализации подобных программ.

Этому способствовало выполнение контрольных заданий:

1. Определите модель сетевого взаимодействия, подходящую для реализации программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование).

2. Как предусмотреть возможность «гибкости» вузов в выборе (замене) организационных партнеров для сетевого взаимодействия?

3. Проанализируйте нормативно-правовую документацию и сформируйте пакет документов, регламентирующих создание образовательных программ для бакалавриата в условиях сетевого взаимодействия.

4. Проанализируйте нормативно-правовую документацию и сформируйте пакет документов, обеспечивающих реализацию образовательных программ для бакалавриата предполагающих академическую мобильность студентов.

5. Определите перечень принципов проектной деятельности по организации и реализации образовательных программ, предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия, и поясните каждый из них.

6. Перечислите прогнозируемые для вашего образовательного учреждения результаты, соответствующие цели и задачам проекта по организации сетевого взаимодействия в условиях реализации программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование). Выделите факторы и барьеры, способствующие либо препятствующие достижению желаемых результатов.

Теоретико-методологический модуль включает в себя: нормативно-правовой и организационно-методический блок, методический проектный блок, психолого-педагогический и оценочно-контролирующий блоки.

Нормативно-правовой и организационно-методический блок включает материалы по освоению нормативно-правовой документации и валидации требований к материально-техническому обеспечению при реализации образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобиль-

ность студентов в условиях сетевого взаимодействия».

В результате прохождения блока слушатели осваивали компетенции по анализу, отбору и формированию пакетов документов, регламентирующих создание образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия».

Методический проектный блок предполагает овладение проективными компетенциями по конструированию инновационной образовательной среды, основанной на использовании интерактивных технологий и распределенных педагогических практик, по разработке встраиваемых модулей при реализации кластерного подхода и учета индивидуальных образовательных траекторий.

В результате прохождения блока слушатели развивали компетенции по:

- выбору интерактивных техник обучения для реализации учебных курсов образовательной программы;
- планированию деятельности студентов с учетом особенностей распределенной педагогической практики;
- проектированию модели компетенций преподавательского состава и персонала учебно-методических служб с учетом реализации программ для бакалавриата, предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия».

Психолого-педагогический блок содержит материалы, направленные на развитие коммуникативных компетенций, определяющих организацию сотрудничества при сетевом взаимодействии, планирование консультационной деятельности и наставничества в условиях академической мобильности, выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

В результате прохождения блока слушатели совершенствовали компетенции по:

- проведению консультационной и наставнической деятельности, поддерживающей студента, реализующего индивидуальную траекторию обучения;
- организации сотрудничества сторон в условиях изменения профессиональной направленности студента с учетом особенностей его мотивации;

- выбора стратегии поведения в сложных конфликтных ситуациях, возникающих в условиях академической мобильности при реализации программ для бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование)

Оценочно-контролирующий блок

включал материалы и процедуры, направленные на развитие методических компетенций по оцениванию результатов образовательной деятельности студентов, по обеспечению преемственности текущих и итоговых результатов обучения в условиях академической мобильности студентов при сетевом взаимодействии.

В результате прохождения блока слушатели осваивали компетенции по:

- анализу и диагностике промежуточных результатов учебной деятельности студентов в условиях сетевого взаимодействия;
- формированию индивидуального учебного плана студентов;
- формированию отчетности о реализации учебных дисциплин на основе их педагогического и методического анализа;
- определению и дифференциации критериев оценивания компетенций, формирующихся в результате освоения дисциплины на основе методики «360 градусов».

Практико-ориентированный модуль завершал программу повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и персонала учебно-методических служб. Этот модуль состоял из следующих блоков: **стажировка, проектная работа, практикум и итоговая аттестация.**

Блок «Стажировка» предполагал ознакомление на стажировочных площадках с нормативно-правовой документацией и регламентацией требований к материально-техническому, учебно-производственному и научному обеспечению, необходимыми и достаточными для организации и проведения распределенных практик в условиях сетевого взаимодействия и академической мобильности при реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В результате прохождения блока слушатели смогут:

- проектировать модели организации распределенных практик для повышения студенческой мобильности на основе опыта конкретной стажировочной площадки;

- анализировать взаимодействие студентов и педагогического состава стажировочной площадки во время распределенной практики в условиях сетевого взаимодействия;

- определять особенности взаимодействия студентов с учебно-методическим отделом при составлении индивидуальной образовательной траектории и учебного плана студента по программе бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование);

- диверсифицировать составление индивидуальной образовательной траектории и учебного плана студента по программе бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование).

Блок «Проектная работа» направлен на формирование умений по оптимизации образовательной программы бакалавриата «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), обеспечивающей академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия.

В результате прохождения блока слушатели смогут:

- выбрать тему проектной работы и составить план работы над ним;
- оценить ресурсы, необходимые для выполнения проекта;
- выполнить индивидуальную или групповую проектную работу.

Блок «Практикум» предполагает формирование компетенций по оценке ресурсов, необходимых для осуществления образовательной программы бакалавриата в условиях академической мобильности студентов и сетевого взаимодействия образовательных учреждений. В результате прохождения блока слушатели будут способны:

- составить перечень ресурсов, необходимых для осуществления образовательной программы.

Блок «Итоговая аттестация» По результатам обучения на курсах повышения квалификации и апробации новых модулей программы бакалавриата по УГС «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов

в условиях сетевого взаимодействия, слушатели выполнили и защитили следующие проектные работы (таблица 1). Среди проектов пред-

ставлены работы, выполненные как коллективом авторов, так и индивидуально.

Таблица 1.

Перечень итоговых проектных работ участников курсов повышения квалификации

Тип проектных работ	Название
Рабочие программы учебных дисциплин	<ul style="list-style-type: none"> • Психология трудоустройства • Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования • Психолого-педагогическая практика • Тренинг личностного роста • Психология этнического самосознания и межкультурного общения • Практикум по конструированию и реализации общеобразовательных программ
Методические рекомендации по учебным дисциплинам	<ul style="list-style-type: none"> • Особенности развития одаренных детей • Психолого-педагогическая антропология • Психолого-педагогическая практика
Разработка интерактивных занятий по учебным дисциплинам	<ul style="list-style-type: none"> • Особенности развития детей группы риска • Особенности развития одаренных детей • Психолого-педагогическая антропология
Творческие проекты	<ul style="list-style-type: none"> • Психологическая помощь детям и подросткам в кризисных ситуациях • Летняя практическая школа

Слушатели курсов в настоящее время участвуют в апробации новых модулей программ бакалавриата по УГС «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия. Используя технологии проектирования встраиваемого модуля в условиях академической мобильности при сетевом взаимодействии, можно усовершенствовать подготовку специалистов в системе высшего образования.

Реализация программы повышения квалификации стала еще одним шагом вперед по решению проблем, обозначенных в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы и направленных на повышение качества высшего образования, на формирование механизма оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей. Предлагаемая нами программа может стать в дальнейшем основой повышения квалификации сотрудников учреждений высшего профессионального образо-

вания, занятых разработкой многоканальных моделей профессиональной подготовки, предполагающих академическую мобильность студентов при сетевом взаимодействии.

Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.:ИЦПКПС, 2004. 84с.
2. *Дуканич, Л.В.* Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: Третья международная конференция, МГУ им. М.В. Ломоносова: Сб. ст. Т. 3. М.: ТЭИС, 2010. С. 401–405.
3. *Неретина, Е.А.* Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов // Высшее образование в России. 2013. №4. С.128-133.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015) (29 декабря 2012 г.): http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/ © КонсультантПлюс, 1992-2015.

УДК 371.13.

ШКОЛЬНО-ВУЗОВСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК РЕСУРС ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Н.Н.Васягина, Е.А.Казаева

Аннотация

Сегодня перед вузовским образованием, осуществляющим подготовку психолого-педагогических кадров, стоит задача модернизации образования, усиления практико-ориентированной подготовки, содействующей постановке и решению задач перехода от педагогики «знаний, умений и навыков» - к педагогике развития; поиска ресурсов, позволяющих подготовить профессионалов, способных эффективно решать те задачи, которые возникают в реальной профессиональной деятельности. Одним из таких мощных ресурсов, с точки зрения авторов, является школьно-вузовское партнерство, позволяющее перераспределить ресурсы образовательной программы в пользу увеличения практики, пересмотреть концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля. Описанный в статье опыт реализации школьно-вузовского партнерства при подготовке педагогов-психологов, показал, что данная форма взаимодействия между организациями высшего и общего образования обеспечивает «переплетение» теории и практики, позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии своего психолого-педагогического опыта, является залогом успешного «присвоения» трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога.

Ключевые слова: модернизация психолого-педагогического образования, практико-ориентированная подготовка, профессиональное образование, школьно-вузовское партнерство, сетевое взаимодействие.

Abstract

Today the high school education which is carrying out training of psychology and pedagogical personnel has a task to modernize the education, to increase the practice-oriented training promoting statement and the solution of problems of transition from pedagogics of «knowledge, skills» - to pedagogics of development; to find the resources allowing to prepare the professionals who are capable effectively to solve those problems which arise in real professional activity. The school and high school partnership is one of such powerful resources, from the point of view of authors, allowing to redistribute resources of an educational program in favor of increase of practice, to reconsider concepts of work practice according to the principle of distribution and partial inclusiveness into the structure of the educational module. The described in the article experience of realization of school and high school partnership during the training of educational psychologists showed that this form of interaction between the organizations of the higher and basic education provides «interlacing» of the theory and practice, allows students to comprehend the content of classroom lessons, to collect empirical material which becomes the basis for the reflection of the psychology and pedagogical experience, is guarantee of successful «assumption» of labor functions and mastering professional actions of the educational psychologist.

Keywords: modernization of psychology and pedagogical education, practice-oriented training, professional education, school and high school partnership, network interaction.

В период модернизации системы образования, педагог-психолог приобретает в образовательных учреждениях статус междисциплинарного специалиста, способного к решению широкого круга задач – от экспертизы и проектирования развивающей среды до разработки развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании. Поэтому в настоящее время значительно возрастает уровень профессиональных требований, предъявляемых к психологу, работающему в системе образования, особое значение приобретает проблема подготовки высококвалифицирован-

ных кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи. Однако анализ многочисленных исследований свидетельствует о том, что работающие в системе образования психологи не всегда оправдывают ожидания со стороны других субъектов воспитательно-образовательного процесса, что в свою очередь порождает множество замечаний в их адрес [5].

Одним из возможных объяснений сложившейся ситуации может быть противоречие между содержанием деятельности, требованиями государственного стандарта и реальной профессиональной подготовкой специалистов в период обучения в вузе. Заметим, что слож-

ная системная связь между профессиональным образованием и реальной профессиональной деятельностью специалиста обсуждается многими учеными. Так, в отечественной педагогике и психологии сложилось множество подходов к анализу профессиональной деятельности педагога-психолога и проблем процесса профессионального становления личности: теории деятельности (В.В.Давыдов, Ю.М.Забродин, Г.М.Зараковский, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков, А.Ф.Шикун и др.), теории профессионального становления (Н.Н.Васягина, Н.С.Глуханюк, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, А.К.Маркова, С.А.Минюрова, Л.М.Митина и др.), прикладные исследования профессионализации на этапе обучения в вузе (Ю.В.Братчикова, Р.А.Валеева, Е.А.Казаева, А.М.Калимуллин, О.В.Лозгачева, С.В.Чиркина, Р.М.Хусаинова и др.) и другие. При этом учебно-профессиональная деятельность рассмотрена с точки зрения объективных критериев и требований государственного заказа (образовательные стандарты, профессиональный стандарт); в аспекте содержания, форм и методов подготовки специалистов в вузе (О.А.Абдуллина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков, И.Ф.Исаев, С.Я.Ромашина, М.П.Боброва, Н.Г.Руденко и др.); в контексте аттестации, оценки качества профессиональной подготовки (С.Г.Молчанов, В.И.Зверева, И.К.Шалаев, М.П.Боброва, А.А.Миролюбов, Н.А.Янковская).

Обращение к названным выше работам, а также анализ структуры и содержания отечественного профессионально-психологического образования, позволяет констатировать преобладание академической (знаниевой) парадигмы, предопределяющей построение образовательного процесса на дедуктивной основе в соответствии с дидактической триадой «знания – умения – навыки». Основное внимание уделяется формированию теоретических знаний и их пониманию, развитию познавательных умений и навыков, отмечается развивающий потенциал процесса усвоения знаний, обеспечивающий формирование необходимых умений и навыков. Такая парадигма, безусловно, обеспечивает фундаментальность и научность образования (в официальных документах ЮНЕСКО система высшего образования России признается уникальной за ее фундаментальность и научность), однако, проведенное Мировым банком исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских

стран (Россия, Беларусь, Украина) позволило зафиксировать парадоксальность академической парадигмы: при наличии очень высоких результатов (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание», студенты постсоветских стран имеют очень низкие результаты (1-2 балла) по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» [3].

Результаты описанного выше исследования обнажили основное противоречие системы высшего профессионального образования в России – разрыв знаний и умений их применять на практике. Таким образом, на повестку дня встал вопрос о том, как фундаментальные знания превратить в прикладные? Как перестроить систему образования так, чтобы, не теряя своей фундаментальности, она приобрела новое, практико-ориентированное содержание?

В настоящее время идет активный поиск содержания и технологий профессионального образования, способных содействовать эффективному решению профессиональных задач. Анализ используемых при этом учебных планов и программ, а также содержание и объем требований государственных образовательных стандартов последних двух поколений показывают тенденцию поиска гибкого баланса между теоретическим и прикладным содержанием образования. По-видимому, решение лежит где-то посередине, то есть резервом совершенствования профессиональной подготовки является сближение ценностей традиционной академической и практической направленностей содержания профессионального психологического образования в целях достижения единства теоретической и практической готовности педагога-психолога решать профессиональные задачи [1].

В поисках решения обозначенной проблемы предлагаются различные подходы к обеспечению практической ориентированности высшего профессионального образования. Так, Ю. Ветров, Н. Клушина, связывают практико-ориентированное образование с особой организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду. По мнению авторов, правильно организованная практика, позволит студенту соотнести свое представление о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом, осо-

знать собственную роль в профессиональном мире [7]. Иную точку зрения имеют П. Образцов и Т. Дмитриенко, указывая, что практической направленности образовательного процесса возможно достичь за счет внедрения профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности [13]. А.Вербицкий, Е.Плотникова, В.Шершнева и др. предлагают использовать возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин для достижения практико-ориентированных результатов [6].

Но, вместе с тем, ситуация продолжает оставаться парадоксальной. При всех достоинствах имеющихся подходов необходимо признать, что они, являясь и системно концептуальными, и исследовательскими, нередко носят либо фрагментарный характер, либо констатирующий, описательный, при этом важнейшие проблемы практики так и остаются нерешенными.

Для того, чтобы разрыв между теорией и практикой был преодолен, а имеющийся вакуум был заполнен, необходима особая адекватная системная идея. Эвристическим потенциалом при решении данной проблемы, обладает, с нашей точки зрения, *деятельностно-компетентностный подход, заложенный в основу концепции модернизации педагогического образования* [4, 16].

Разделяя позицию идеологов концепции модернизации психолого-педагогического образования [2, 9, 11, 12] мы исходим из того, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-

ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. При этом опыт деятельности является внутренним условием движения личности к цели, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Он включает в себя, кроме учебно-познавательной деятельности, опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы [15], а традиционная триада дополняется новой дидактической единицей: Знания - Умения - Навыки - Опыт деятельности.

Таким образом, определяя стратегию подготовки будущего педагога-психолога, важно иметь в виду, что формирование его основных профессиональных компетенций невозможно без создания условий для приобретения опыта деятельности, без овладения основными трудовыми функциями в условиях реальной профессиональной деятельности. В этом смысле важнейшим ресурсом практико-ориентированной подготовки является школьно-вузовское партнерство, а особую актуальность приобретают вопросы организации и осуществления сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования, способных в конгломерате осуществлять подготовку будущих педагогов-психологов.

Не ставя задачу всестороннего анализа проблемы сетевого взаимодействия, в качестве примера остановимся на рассмотрении опыта школьно-вузовского партнерства, накоп-

ленного Уральским государственным педагогическим университетом в рамках участия в проекте «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата «Практическая психология в образовании» по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (разработчик проекта Казанский (Поволжский) федеральный университет, руководитель проекта Р.А. Валеева).

Поскольку, согласно замыслу разработчиков, производственная практика встраивается в образовательный процесс (вначале практика предвосхищает обучение (ознакомительный этап), затем теоретическое обучение и производственная практика осуществляются параллельно, причем, производственные ситуации зачастую задают проблемное поле теоретического обучения (основной этап), завершается процесс изучения каждого модуля рефлексивным этапом практики), одним из ключевых стал для нас вопрос о выборе общеобразовательных учреждений-партнеров, готовых принять обозначенный проектный замысел и, совместно с вузом, участвовать в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы взаимодействия, договариваться о результатах деятельности.

Ориентируясь на принцип добровольности, изначально к сотрудничеству были приглашены все желающие общеобразовательные учреждения г. Екатеринбурга, среди которых по результатам общественной экспертизы были отобраны три: МАОУ - гимназия № 47, МАОУ – средняя образовательная школа № 197, МБОУ СОШ № 11.

Названные образовательные учреждения являются современными образовательными комплексами со сформированной и устойчивой образовательной средой. Их деятельность основывается на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, светского характера образования. Основные общеобразовательные программы (начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования) построены

в традициях культурно-исторического и деятельностного подходов, обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта, базисного федерального учебного плана и примерных основных образовательных программ с учетом возрастных возможностей, запросов и потребностей обучающихся и их родителей. В образовательном процессе широко используются современные образовательные технологии, активные и интерактивные формы проведения учебных занятий с целью формирования и развития ключевых компетентностей обучающихся. Во всех образовательных учреждениях высококвалифицированный педагогический коллектив, среди педагогов – победители и призеры ежегодных конкурсов профессионального мастерства, кандидаты наук, методисты-тьюторы образовательных программ по технологии введения ФГОС. Эффективность образовательной деятельности обусловлена системным характером организации образовательного процесса, преемственностью его основных компонентов, единством целей работы педагогического коллектива и психологической службы. Заметим, что наличие в образовательном учреждении в качестве структурного элемента психологической службы, специалисты которой способны осуществлять психолого-педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, а также исполнять обязанности психолога-супервизора, явилось одним из ключевых критериев отбора.

Для обеспечения «единого профессионального поля» с представителями общеобразовательных учреждений была проведена серия методологических и методических семинаров, где рассматривались вопросы модернизации педагогического образования, требования к реализации основных образовательных программ, сетевым партнерам и психологу-супервизору; обсуждались программы модулей, согласовывались методические рекомендации по производственной практике в рамках каждого модуля.

В основу модели школьно-вузовского партнерства положена идея паритетного сотрудничества с определением зон ответственности каждой из сторон: представители вуза реализуют теоретическое обучение, осуществляют научное руководство деятельностью студента, оказывают консультативную помощь; образовательные организации обеспечивают

супервизию при прохождении студентами практики. Содержательно суть супервизии состояла в сотрудничестве двух психологов, один из которых, более опытный (супервизор) помогает другому, менее опытному (обучающемуся) описать и проанализировать его деятельность, выявить затруднения, возникающие в ней, и понять их причины, наметить пути дальнейшей работы, повысить уровень теоретических и практических компетенций, получить обратную связь. Тем самым, решаются основные задачи супервизии: обеспечение профессионального развития молодого специалиста; стимуляция развития у него специальных навыков и компетенций; увеличение ответственности молодого специалиста по отношению к качеству, содержанию и эффективности его профессиональной деятельности.

Анализ первых результатов школьно-вузовского партнерства, проведенный в рамках экспертного семинара по обсуждению проектов модернизации педагогического образования (Москва, март 2015 г.) показал, что такая форма сетевого взаимодействия между организациями высшего и общего образования, позволяет: во-первых, перераспределить ресурсы образовательной программы в пользу увеличения практики; во-вторых, пересмотреть концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля; в-третьих, обеспечить «переплетение» теории и практики, что позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии своего психолого-педагогического опыта, является залогом успешного «присвоения» трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога; в-четвертых, помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, запустить механизм обратной связи с работодателями для верификации перечня образовательных результатов, форм и методов обучения.

Таким образом, опыт реализации сетевого взаимодействия в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата «Практическая психология в образовании» по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое

образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия», позволяют заключить, что в условиях модернизации психолого-педагогического образования, школьно-вузовское партнерство обладает существенными ресурсными возможностями, обеспечивающими практико-ориентированную подготовку, содействующими постановке и решению задач перехода от педагогики «знаний, умений и навыков» - к педагогике развития.

Литература

1. *Андреев, А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19-27.
2. *Болотов, В.А.* К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40. Постоянная ссылка - <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
3. *Валеева, Р.А., Королева, Н.Е., Саханова, Ф.Х.* Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-1. С. 162-166.
4. *Васягина, Н.Н.* Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 2. - С. 9-12.
5. *Васягина, Н.Н., Братчикова, Ю.В.* Управление процессом формирования профессиональных компетенций педагога-психолога (из опыта работы института психологии УрГПУ) // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сб. статей по материалам всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, октябрь 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2012.
6. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.; Шершнева В. Как оценить междисциплинарные компетенции студента // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48-50.
7. *Ветров, Ю., Клушина, Н.* Практикоориентированный подход // Высшее образование в России. – 2002. - № 6. – С. 43-47.
8. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы Постоянная ссылка -[http:// programs.gov.ru /Portal/files/download?id=981ACF99-9C12-437B-8ED3-F1741CA6FBD1](http://programs.gov.ru/Portal/files/download?id=981ACF99-9C12-437B-8ED3-F1741CA6FBD1)
9. *Забродин, Ю.М.* Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический

- ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 58-73. Постоянная ссылка - <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>.
10. Калимуллин, А.М. Габдулхаков, В.Ф. Поликультурная подготовка в контексте предметного и профессионального образования в вузе // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 3-11.
 11. Каспржак, А.Г., Калашников, С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87-104. Постоянная ссылка - http://psyjournals.ru/files/71580/pno_3_2014_kasprjak.pdf
 12. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41-57. Постоянная ссылка - <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/44>
 13. Образцов, П. Новый тип обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. - 2001. - № 6. - С. 54-58..
 14. Дмитриенко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. - 2004. - № 2. - С. 54-59.
 15. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Постоянная ссылка - [http://педагогическое образование.рф/documents/show/49](http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/49)
 16. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. - 2008. - № 1. - С.89-93
 17. Kazaeva E.A. Role of Multicultural Approach in the Development of Civic Position of a Future Teacher // European Researcher, 2013, Vol.(50), № 5-3. - P. 1399-1404.

УДК 371.1.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

И.И.Соколова, А.Ю.Сергиенко

Аннотация

В статье обсуждаются результаты исследований деятельности молодого педагога в условиях реформ, проблемные поля деятельности молодого учителя, рекомендации к изменению содержания подготовки современного педагога, выявленные на основании исследований.

Ключевые слова: деятельность молодого учителя, проблемы подготовки и сопровождения молодого учителя, подготовка современного педагога, профессиональный стандарт.

Abstract

The article discusses the results of research of young teacher practice as a response to reforms, problem areas of young teacher practice, recommendations for structure and content changes in teacher training that were revealed in the research.

Keywords: young teacher practice, aspects of young teacher training and support, modern teacher training, professional standards.

Многочисленными исследованиями доказано, что качество образования подрастающего человека, качество «человеческого капитала», определяются, прежде всего, деятельностью учителя. Современный учитель вовлечен в динамичные процессы реформирования и изменений, ориентированных не только на экономическое, но и социокультурное преобразование общества. В условиях модернизации образования для принятия верных решений необходимы исследования особенностей, потребностей современного учителя, исследова-

ние рисков, связанных с теми или иными решениями, касающимися изменений в системе педагогического образования.

Особые требования к деятельности учителя предъявляются в связи с внедрением ФГОС общего образования, отраженными и в новом профессиональном стандарте «Педагог». Исследования результатов единого государственного экзамена и международные исследования, проведенные Институтом содержания и методов обучения РАО (2010, ИСМО РАО, М.В.Рыжаков), выявили проблемы в

предметной, методической подготовке учителей. К ним можно отнести преобладание в педагогической практике методических подходов, ориентированных на заучивание и воспроизведение знаний и умений, недостаточное внимание к пониманию учениками смысла задания, недостаточное внимание к освоению учащимися общих способов работы с учебным заданием и алгоритмов, к развитию эрудиции школьников, к организации дифференцированной работы на уроке. Контролирующая и оценивающая деятельность реального учителя сводится в основном к проведению контрольных работ и проверке домашнего задания. Выявлены проблемы работы детей с текстами (поиска и выявления информации, представленной в тексте в явном или неявном виде), проблемы решения практико-ориентированных задач; выявлен низкий уровень владения научной терминологией и понятиями, что определяет неточность их использования (сравнение, классификация, описание, сюжет, существенное и т.д.). Современные исследования показывают, что эти недостатки до сих пор не преодолены.

Согласно исследованиям институтов РАО [1], происходят существенные изменения ребенка в социальном, психологическом, физиологическом аспектах, что влечет за собой изменение деятельности учителя. Понижилась креативность, энергичность мышления, волевые качества. Возрос эмоциональный дискомфорт, наблюдается неразвитость внутреннего плана действий, неразвитость тонкой моторики руки младшего школьника. Наблюдается рост числа психических заболеваний детей. 25% младших школьников можно отнести к группе социально некомпетентных детей. Появилась потребность экранной стимуляции познавательных процессов и деятельности вообще, дети стали хуже понимать тексты. В то же время больше появляется одаренных детей в личностной, интеллектуальной сфере, художественно одаренных детей и детей с высокой спортивной одаренностью. Учителю приходится работать с существенно различающимися по способностям детьми и в каждом конкретном классе, следовательно, нельзя ориентироваться при разработке продуктивного урока на «среднего» ученика.

Организация работы с одаренными детьми является особой проблемой в деятельности учителя. Результаты исследований (В.С.Юрке-

вич, Московский городской ресурсный центр одаренности) акцентируют внимание на то, что учителя часто пребывают в плену «мифов» об одаренности: одаренные дети такие же, как обычные, только намного лучше; одаренный ребенок не является одаренным, если он плохо учится; учитель должен знать по своему предмету много больше, чем любой ученик, даже одаренный; одаренный ученик обязан хорошо учиться по всем предметам и т.п. В то же время одаренный ученик, как показывают исследования в московских и петербургских физико-математических школах, не нуждается: в открытой интеллектуальной помощи; в постоянном успехе (и частых похвалах); в усиленном контроле (даже при самой плохой саморегуляции). Однако он нуждается: в широких возможностях выбора (времени, объема, содержания и метода); в продуманной образовательной системе; в «развивающем дискомфорте» (высокая трудность, регулярные неудачи, познавательный стресс); в поддержании его амбиций (наряду с суровой критикой); в конкуренции (прежде всего с самим собой). Согласимся, что необходимы образовательные программы для специальной подготовки педагога в этой области.

Время диктует необходимость использования современных технологий психолого-педагогического сопровождения учащихся со стороны учителя. Анализ 20 форумов показал, что молодые педагоги достаточно активно используют общение в форумах: в социальных сетях педагог ищет наставников, опытных советов коллег в вопросах методики и технологии преподавания; ищет советов в вопросах дисциплины на уроках и общения с детьми; проявляет себя как ищущий, не боящийся нововведений и любящий свою профессию человек; возлагает большие надежды на себя и учеников; делится своими интересными находками с коллегами [2]. По нашим оценкам, более трети петербургских учителей уже имеют в Интернет свою страничку на каком-либо ресурсе (например, странички на порталах или на сайте своего образовательного учреждения), однако только 56% из имеющих страницу в Интернет и 23% от всех опрашиваемых готовы осуществлять работу по психолого-педагогическому сопровождению своих учеников. В целом все эти новые требования к педагогической профессии отражены в профессиональном стандарте «Педагог», однако готовность педагогов, в том

числе молодых, к реализации этих стандартов далеко не полная. Решение проблемы обеспечения такой готовности требует дополнительных исследований и разработок.

В настоящее время в педагогической науке уделяется большое внимание исследованиям реальных процессов в быстро изменяющихся образовательных системах и проблемных полях педагогической деятельности. Среди популярных направлений исследований – процессы личностного становления и самореализации педагога, его Я-концепции, имиджа, подготовка его к решению актуальных задач Новой школы. Особый интерес и значимость в условиях динамично меняющегося общества вызывают социологические исследования учительства – социокультурного портрета педагога [2], в том числе – молодого учителя. Остановимся на тех особенностях деятельности молодого учителя, которые, согласно исследованиям, испытывают существенные изменения, вызывают необходимость преобразований непрерывного педагогического образования, раскрывают проблемные поля вхождения начинающего педагога в профессию в связи с ориентирами нового профессионального стандарта «Педагог».

Исследование, проведенное в нашем институте, ИПООВ РАО, молодыми учеными под руководством О.Б.Даутовой [3] показало, что современному учителю необходимо усвоить конструктивные навыки по осмыслению и переосмыслению своей деятельности через самоанализ урока, педагогических ситуаций, результатов образования в целом для субъективации, повышения ответственности за результаты своих действий. Востребован учитель творческого типа, которому свойственны следующие личностные функции и качества: владение рефлексией, принятие личностного смысла педагогической деятельности, способность к презентации своего личностного опыта и др. Молодые учителя Санкт-Петербурга (выборка более 100 человек) уверены, что школа нуждается в доброжелательном (26%), активном (19%), творческом (19%), ответственном (16%), умном (15%), любящем и понимающем детей (15%); уверенном в себе в своих силах и возможностях (15%) педагоге. Педагог должен хорошо знать свой предмет, переживать за качество знаний, уметь увлекать детей, понимать потребности и психологию современный детей, быть им другом, владеть ин-

формацией, понимать всю важность и ответственность своей работы, уметь убеждать родителей. Учитель должен постоянно повышать свою квалификацию, стремиться к саморазвитию, обладать чувством эмпатии. Возможность работать с детьми, любовь к детям, получать оценку своей деятельности от детей, давать знания детям, видеть, как растут и меняются дети, общаться с детьми, видеть блеск в детских глазах, уважение ребят, помогать детям, взаимодействовать с детьми, возможность учить и воспитывать детей, эмоциональная отдача от работы с детским коллективом – это те показатели, которые выбрали 53% респондентов. Именно школа, в которой будущие учителя выросли, повзрослели, стала той средой добра и справедливости, которая повлияла на их профессиональный выбор.

Наши исследования последних пяти лет (около 300 респондентов в трех регионах России) показывают, что в профессии молодых учителей больше всего не устраивает все еще недостаточно высокая оплата труда; обилие бумажной работы (составление различных отчетов, планов мероприятий); непрестижность профессии в обществе; постоянно сопровождающие педагогическую деятельность стрессы, повышенная психологическая нагрузка, эмоциональное напряжение. Наибольшие трудности вызывает работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение ученика, организация дисциплины на уроке. Отметим, что по данным наших исследований, молодые педагоги понимают необходимость активных действий для обеспечения своего профессионального роста (более 90 % опрошенных), планируют выбор курсов повышения квалификации, обучение в аспирантуре, магистратуре (таких становится все больше, по нашим данным – не менее 40 %). Более половины уверены в том, что профессия учителя – их выбор на всю профессиональную жизнь.

Тенденциями изменения педагогической деятельности являются: увеличение функционала, в частности дополнительной, «непедагогической» нагрузки, объема документооборота, и общее увеличение загруженности. Наши молодые учителя в подавляющем большинстве имеют нагрузку более 18 часов в неделю (более 90% по данным наших исследований). К тому же, половина опрошенных молодых учителей дополнительно ведут элективные курсы/кружки/секции/факультативы, более поло-

вины являются классными руководителями. Неудивительно, что, отвечая на вопрос «Что Вас больше всего не устраивает в Вашей работе?», 79% респондентов отметили вариант — «количество дополнительной нагрузки (не прямой педагогической) и поручений администрации», а 73% опрошенных выбрали вариант «постоянная усталость из-за сверхтяжелой нагрузки».

Сегодня проблема обновления педагогических кадров в школе из формулировки «Как привлечь выпускников педвузов в школу?» переходит на новый уровень - «Как сделать так, чтобы эти учителя остались в школе?» Наше исследование подтверждает эту тенденцию. Пилотное исследование молодых учителей (более 150 респондентов), проведенное в 2013 году в семи регионах России (Соколова И.И., Пискунова Е.В., Илюшин Л.С., Сергиенко А.Ю.), показало, что 76% учителей со стажем 1 год и менее планируют остаться в педагогической профессии (продолжить работу в прежней школе или перейти в более престижную школу; поступить в аспирантуру и продолжить научно-педагогическую деятельность; карьерный рост в области образования). Однако среди учителей с педагогическим стажем 2 года таких педагогов только 50%, остальные планируют совсем уйти из школы или получить второе высшее образование (что, вероятнее всего, говорит о желании сменить профессию) [4]. В этом исследовании были опрошены молодые учителя с педагогическим стажем 5 полных лет и менее. 49% молодых педагогов из выборки закончили педагогический вуз, 28% - закончили непедагогический вуз (из них 18% со специальностью — учитель), 16% - закончили педагогический колледж, и 4% не имеют ни высшего, ни педагогического образования. Таким образом, 14% опрошенных молодых педагогов не имеют педагогического образования. Отметим как проявляющиеся в последние два года тенденцию — прихода в школы молодых учителей и роста числа педагогов в школах, не имеющих педагогического образования или получивших его вне педагогических вузов (в Петербурге таких в системе довузовского образования, включая дополнительное, в целом уже более 40%).

Большинство молодых учителей (87%) положительно оценивают уровень педагогического образования, полученного ими в вузе. В ответах на вопрос, чего не хватает для успешной

практической деятельности в школе, следующие ранжированные суждения: умения работать с детьми, практического опыта поведения в нестандартных ситуациях; психологических знаний о личности школьника; помощи учительского сообщества, большего творческого сотрудничества; знаний в области методики преподавания; свободы для педагогического творчества из-за формализации, бюрократизации учительской работы; педагогических знаний; знаний и умений в области ИКТ; знаний в области преподаваемого предмета.

Что ценят молодые учителя в своей профессии больше всего? 81% ответивших ценят возможность работать с детьми/молодежью, 58% ценят перспективы творческого самовыражения, а 56% - возможность чувствовать, что на твоём рабочем месте от тебя что-то зависит.

Все эти данные свидетельствуют об изменении структуры и содержания деятельности учителя и необходимости учета этих изменений системой педагогического образования, в частности введения дополнительных курсов и практики в области современной психологии детства, психологии взаимодействия со взрослыми (родителями учащихся, коллегами), а также сопровождения освоения практических навыков работы с разными детьми, поведения в нестандартных ситуациях. Недаром, выбирая тему для предполагаемой лекции в педвузе, 43% молодых педагогов, предложили тему «Современная школа — мифы и реальность», а 25% - тему «Чему нужно прежде всего успеть научиться в педвузе». Наши исследования показали, что сами преподаватели педвуза недостаточно хорошо представляют, что сегодня происходит в школе, какие именно знания и умения необходимы их выпускникам. Анализ ответов респондентов позволил нам выделить самые актуальные темы, востребованные молодыми учителями: эффективный урок (57%), мотивация школьников к изучению предмета (53%), взаимодействие с родителями (52%).

Проблема профессиональной готовности будущих педагогических кадров — одна из центральных в теории педагогики и практике образования. Выпускники вузов, получающие диплом о высшем образовании, практически сразу же становятся участниками рынка труда. В этой связи чрезвычайно важным представля-

ется мнение работодателей и самих молодых учителей о готовности к профессиональной деятельности.

Исходные структурные составляющие готовности к профессиональной деятельности, связывающие ее виды и подвиды в целостную систему, это: мотивационный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые потребности, мотивы и ценности деятельности; личностный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые свойства личности специалиста; теоретический компонент (наличие знаний, необходимых для осуществления основных функций: производственно-технологической, организационно-управленческой, конструкторско-технологической, опытно-экспериментальной); практический компонент (навыки профессиональной деятельности, способность планировать, анализировать и оценивать профессиональную деятельность), включая операционально-деятельностный (свидетельствует о наличии умений и навыков, позволяющих решать профессиональные задачи).

Одной из целей нашего исследования было определение представлений работодателей о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности в сфере образования через оценку ими мотивации, профессионально-значимых качеств, профессиональных знаний и умений профессиональной деятельности. Была использована методика анкетирования с использованием программы Google Docs, которая позволяет в короткое время дистанционно анкетировать большое число респондентов в любых регионах. Программа позволяет обеспечить безопасность, хранение и обработку полученных данных.

Анкета для работодателей состоит из 25 вопросов [5]. Ответы на вопросы анкеты позволяют выявить готовность к профессиональной деятельности молодого педагога, исследовать условия его труда и проблемы, мешающие его профессиональному становлению. В анкете представлено несколько блоков вопросов, раскрывающих:

- особенности приёма педагога на работу (критерии отбора, уровень подготовки специалистов системой высшего педагогического образования);

- понимание профессиональных задач современного учителя, требований профессионального стандарта педагога;

- характеристики профессиональной деятельности молодых педагогов (основные проблемы, связанные с профессиональным образованием, проявившиеся в профессиональной деятельности).

Анкетирование проводилось в двух регионах: Санкт-Петербург и Тюмень. На вопросы анкеты отвечали работодатели: директора и заместители директоров общеобразовательных школ, заведующие дошкольными образовательными учреждениями. Выборка, как в Санкт-Петербурге, так и в Тюмени включала руководителей образовательных организаций разных уровней и типов. Всего в исследовании приняли участие 102 респондента.

Согласно данным исследования значительная часть руководителей образовательных организаций не вполне удовлетворены вузовской подготовкой специалистов в области образования, 57,0 % работодателей отметили, что за последние несколько лет уровень подготовки понизился, 30,1 % считают, что уровень не менялся. Больше всего в молодых педагогах работодателей беспокоит низкая профессиональная мотивация, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, низкая предметная подготовка и недостаток общей культуры. Работодатели высказали свое мнение о причинах низкой мотивации выпускников педагогических образовательных программ по отношению к работе в сфере образования. По их мнению, первая причина - «случайность» выбора профессии на этапе поступления в вуз (66,7 %), вторая - низкий социальный статус педагогической профессии (60,2 %), третья - повышенная трудность работы с детьми и загруженность педагога (59,1 %). Возможность получить привлекательную «непедагогическую работу» с дипломом, полученным в вузе педагогического профиля, отметили 30,1 %, а 26,9 % отметили низкий социальный статус молодого специалиста-учителя. Только 7,5 % респондентов видят причину в отсутствии в «поле зрения» студентов успешных, престижных школ, в которые действительно хотелось бы пойти работать.

Среди способов организации профессионального отбора кандидатов на должность учителя самыми популярными являются собеседование, оценка деятельности специалиста в ситуации реального взаимодействия с учащимися и портфолио [5]. Наиболее значимыми для работодателей являются «уровень обра-

зования», «квалификация», «коммуникативная компетентность» и «опыт профессиональной деятельности» молодых претендентов на должность учителя. По результатам опроса очевидно: работодатель предпочитает молодых специалистов с педагогическим образованием, в этом случае нет необходимости отправлять работника на переподготовку.

Востребованность наличия у молодых педагогов коммуникативной компетентности и опыта профессиональной деятельности заслуживает особого обсуждения. Данные компетенции относятся к категории общекультурных (в соответствии с терминологией ФГОС ВПО), и их освоение и развитие должно обеспечиваться всем образовательным процессом в вузе. Несформированность этих компетенций у выпускников вузов свидетельствует, в частности, о том, что вузовские преподаватели в своей профессиональной деятельности по-прежнему ориентируются на содержание учебных дисциплин и, видимо, в основном, работают в утратившей значимость парадигме передачи знаний, нежели в современной парадигме создания условий для конструирования студентами собственного знания через коммуникацию и взаимодействие их между собой и преподавателем.

Позиция, требующая дополнительного комментария, – ценность с точки зрения работодателя уже имеющегося опыта профессиональной деятельности у молодых специалистов, недавних выпускников вузов. Для работодателя важны не столько знания претендента на должность учителя, но в большей степени его умение применять их на практике. Именно поэтому значительная часть руководителей обращает внимание на оценку по педагогической практике. Эти результаты подтверждают необходимость усиления практической ориентации педагогического образования, увеличения объемов практик, их интенсивного проведения. Решением данной проблемы, очевидно, может стать использование в вузе таких образовательных технологий как обучение методом кейсов, проектное обучение, имитационные игры как воплощения современной модели обучения – обучение через действие.

Отношение руководителей образовательных организаций к необходимости проведения экзамена на должность учителя оказалось достаточно однозначным – 68,8 % руководителей считают, что такой экзамен не нужен, и доста-

точно провести собеседование (46,2 %) или предоставить диплом об образовании (22,6 %). Среди сторонников проведения специального экзамена, большинство считает, что он должен включать оценку деятельности в ситуации реального взаимодействия с детьми (20,4 %). 9,7 % считают, что экзамен должен состоять в изложении педагогической позиции претендента в предложенной форме, 11,8 % – в решении претендентом педагогических задач, а 3,2 % – в тестировании претендента по преподаваемому предмету.

Один из вопросов анкеты был посвящен профессиональным задачам, которые сегодня должен решать в профессиональной деятельности любой педагог. Были выявлены профессиональные задачи, решение которых вызывает наибольшие трудности у молодых учителей. Данные анкетирования позволили составить следующий рейтинг проблемных зон в профессиональной деятельности молодых педагогов. По мнению руководителей образовательных организаций, наибольшие трудности вызывает осуществление взаимодействия с родителями учащихся (64,5 %) и необходимость поддерживать дисциплину в классе (52,7 %). Проектирование образовательного процесса с учетом особенностей детей (38,7 %) и владение предметом на высоком уровне (38,7 %) также вызывает трудности у молодых педагогов. У многих также возникают проблемы при осуществлении диагностики педагогического процесса (30,1 %), при ясном объяснении преподаваемого предмета (26,8 %). Только 9,7 % школьных администраторов отметили, что молодые учителя успешно справляются с использованием современных образовательных технологий, включая ИКТ, и только 2,1 % зафиксировали, что молодые учителя стремятся к взаимодействию с администрацией.

Дополнительного исследования требует наличие и степень соответствия между профессиональным стандартом «педагог» и вузовским образовательным стандартом по направлению «Педагогическое образование». В названных стандартах есть существенные различия в описании требований к педагогу: если вузовский стандарт использует понятие «профессиональной компетентности» и, соответственно, описывает образовательные результаты через перечни осваиваемых компетенций, то в профессиональном стандарте используются понятия «общетрудовые и трудо-

вые функции», «трудовые действия», то есть он построен через описание требований к деятельности педагога. При этом необходимо отметить, что, несмотря на терминологическую разницу, характеристики профессиональной деятельности, данные через описание компетенций или функций к проявлению или осуществлению которых, должен быть готов педагог, во многом схожи. Однако есть существенные отличия и в содержательных характеристиках готовности педагога к исполнению тех или иных действий. В частности, профессиональный стандарт требует, например, чтобы педагог умел работать в мультикультурных детских группах, которые могут включать детей-инофонов, с детьми с отсутствием мотивации к учению, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации или имеющими специфические особенности, связанные, например, со здоровьем ребенка или уровнем воспитанности. Анализ профессионального стандарта и требований ФГОС на уровне конкретных требований к деятельности учителя показывает больше сходств, чем различий. В любом случае, обновление образовательных программ подготовки педагогов на основе такого анализа, а также анализа результатов практических исследований готовности педагогов к реализации образовательных стандартов будет содей-

ствовать повышению качества образовательных программ подготовки к профессиональной деятельности в сфере образования.

Литература

1. *Фельдштейн, И.Д.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Педагогика, 2010. № 7. С.4-11.
2. Социально-профессиональный портрет педагога: науч. докл. / И.И.Соколова, Н.М.Александрова, А.С.Мищенко [и др.]. – СПб: Учреждение РАО ИПО, 2009. 108 с.
3. Условия и факторы формирования образа Я молодого педагога в современных социокультурных условиях: монография / О.Б.Даутова, Ю.О.Бакашова, А.А.Нарышкина, Ю.А.Семенова, М.Н.Солоневичева ; под ред. О.Б. Даутовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 136 с.
4. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей: метод. рекомендации / Е.В.Пискунова, Л.С.Илюшин, А.Ю.Сергиенко, И.И.Соколова / Под ред. И.И.Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. -56 с.
5. *Сергиенко, А.Ю.* Требования работодателей к содержанию педагогического образования в различных регионах России / А.Ю. Сергиенко // Человек и образование. 2014. № 2 (39). – С. 130-137.

УДК 371.213.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ФЕНОМЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Л.А.Абрамова, Т.В.Солодовникова

Аннотация

В статье рассматривается психологический аспект развития феномена педагогического сопровождения учащихся, выделяются предпосылки появления и становления данного феномена.

Ключевые слова: гуманистическая психология, педагогическое сопровождение, феномен.

Abstracts

The article discusses psychological context Phenomenon of Pedagogical support of students, allocated background appearance and the formation of this Phenomenon.

Keywords: humanistic psychology, pedagogical support, Phenomenon

Появление феномена педагогического сопровождения, как свидетельствуют публикации последних лет, стало возможным благодаря возрождению гуманистических идей в парадигме личностно-ориентированного образования. Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи

занимаются изучением педагогического сопровождения с разных сторон, высказывая собственное понимание его с точки зрения развития личности (М.В.Шакурова, И.А.Липский, Е.А.Цыбина), духовного становления (В.А.Айрапетова), развития и воспитания ребенка (Н.И.Афониной), дополнительного обра-

зования (Н.А.Калиничев), профессионального самоопределения (Г.Н.Попкова), процесса адаптации (Е.Н.Леонова) и др. Проблема педагогического сопровождения является актуальной для современного отечественного образования в условиях гуманистического подхода в обучении, центрированном на учащемся. Государство декларирует гуманистический характер образования, свободное развитие личности, создание условий для самореализации каждого согласно склонностям и потребностям, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам обучающегося [11, с. 7, 8].

Педагогическое сопровождение – это целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учитель создает для учащихся условия для осмысления своей роли в жизни, развития внутренних сил и творческого потенциала, раскрытия способностей, саморазвития и самореализации, для принятия решения в ситуации выбора, учитывая его возрастные, психологические, индивидуальные особенности и способности, и формирует личность в соответствии с социокультурными требованиями общества [9, с. 39]. Цель педагогического сопровождения – создание безопасных и комфортных условий для развития личности учащегося и ее самореализации, соответственно результат – обеспечение самоопределения личности, формирование ее общей культуры, удовлетворение актуальных потребностей каждого учащегося, формирование позитивной Я-концепции, а также адаптация личности к жизни в обществе и создание основы для осознанного выбора.

Работы, посвященные педагогическому сопровождению, стали появляться в середине 90-х годов XX века. Однако формирование идеи педагогического сопровождения вплоть до воплощения его в школьной практике проходило в течение длительного периода, в значительной степени этому способствовало развитие психологического знания.

В основе развития феномена педагогического сопровождения лежит педагогическая антропология К.Д.Ушинского, идея развития и целостного подхода к изучению личности П.П.Блонского, культурно-историческая теория Л.С.Выготского, заложенные в психологических трудах С.Л.Рубинштейна основы личностно-деятельностного подхода, теория самоактуализации А.Маслоу, гуманистическая психоло-

гия К.Роджерса, концепция личностно ориентированного обучения И.С.Якиманской, Е.В.Бондаревской, В.В.Серикова и др.

О необходимости «психологизировать» педагогические знания учителя для эффективного взаимодействия с учащимися высказывался еще К.Д. Ушинский. Известны его слова: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [10, с. 23]. В число обширного круга антропологических наук, из которых педагогика может почерпнуть знания, на которых должно основываться воспитание в школе, К.Д.Ушинский включал психологию [10, с. 22]. По его глубокому убеждению, педагог-воспитатель должен обладать психологическими знаниями, так как ему «вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего общества» [10, с. 24]. В системе педагогического сопровождения воплотилось желание гуманиста о том, чтобы воспитатель стремился «узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [10, с. 35]. Психология, как и остальные отрасли науки о человеке, представлялась педагогу такой сферой познания, которая снабжает воспитателя целым комплексом научно обоснованных знаний для всестороннего развития личности учащегося.

В двадцатых и начале тридцатых годов двадцатого века в психологии активно изучалась конкретная личность. Пониманию возрастных и индивидуальных особенностей личности в педагогическом взаимодействии учителя с учащимися способствовали работы П.П.Блонского, Л.С.Выготского. В целостной личности учащегося П.П.Блонский видел активного члена общества, в связи с этим положительно относился к тем течениям в педагогике, которые строили воспитание и обучение с учетом возрастных особенностей ребенка и его общественной, трудовой, интеллектуальной и др. активности [2, с. 36]. Проблемы развития мышления, памяти, речи учащихся психолог, педагог и педолог рассматривал в соответствии с их возрастными особенностями. П.П.Блонский обращал особое внимание педагогов на, так называемые, переходные возрасты в развитии ребенка, которые болезненно переживаются самим ребенком и представля-

ют трудности в педагогическом отношении. Для решения проблемы успеваемости и умственно-го развития важным было его замечание о том, что «умственное развитие может замедляться, если ученик не получает от учителя соответствующей заботы о его дальнейшем продвижении» и что необходимо «уделять большое внимание не только отстающим, но и наиболее способным и развитым, обеспечивая им возможность развиваться дальше не сниженными, а столь же быстрыми темпами. Школа должна окружать своих самых способных и развитых учеников соответствующей заботой» [2, с. 176].

Для развития впоследствии идеи педагогического сопровождения большое значение имели прогрессивные идеи П.П.Блонского об организации процесса обучения на основе фундаментальных знаний о закономерностях психического развития личности, о роли учителя в процессе обучения: «Учитель – лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка, ... учитель – не учитель в обычном смысле слова, но лишь руководитель и спутник: он руководит собственными исследованиями детей, он спутник их путешествий в человеческую жизнь» [1, с. 43, 64].

Становлению феномена педагогического сопровождения в определенной степени способствовали работы Л.С.Выготского, разработанная им культурно-историческая теория развития личности. Л.С.Выготский рассматривал сотрудничество в деятельности как один из источников развития личности учащегося: «В сотрудничестве, под руководством, с помощью ребенок всегда может сделать больше и решить труднейшие задачи, чем самостоятельно» [3, с. 273]. Необходимо отметить, что сотрудничество, поддержка, помощь являются ведущими тактиками в системе педагогического сопровождения, а осуществляемое уже в настоящее время личностно-ориентированное обучение отличается признанием личности учащегося субъектом педагогического взаимодействия. Выдающийся отечественный психолог доказывал обязательность и существенность учета возрастных особенностей в поэтапном развитии личности. «Для всякого обучения существуют оптимальные, т.е. наиболее благоприятные сроки. Отход от них вверх и вниз, т.е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения, всегда оказываются с точки зрения развития вредными, неблагоприятно

отражающимися на ходе умственного развития ребенка [3, с. 430]. Одним из важных требований к учителю, который играет ответственную роль в судьбе учащегося, он считал овладение им научными психологическими знаниями. «Точное знание законов воспитания – вот что раньше всего требуется от учителя.<...> Он должен быть научно образованным профессионалом» [4, с. 391, 392] (1926 г.).

Психологические исследования в 30-40-е гг., в частности работы С.Л.Рубинштейна «Педагогика и психология», «Основы общей психологии» и др. обогатили представления о сотрудничестве учителя с учащимися. С.Л.Рубинштейн рассматривал развитие личности во взаимосвязи с воспитанием и обучением: «...ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь» [7, с. 176], причем, учащийся в этом процессе выступает как «субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории» [7, с. 194]. Для развития личности необходимо так строить процесс обучения, чтобы учащийся чувствовал себя активным участником учебной и иной деятельности. В таком случае от учителя требуется умение создавать ситуацию успеха для каждого учащегося. С.Л.Рубинштейн понимал личность в единстве таких составляющих, как направленность (потребности, интересы), способности, характер и доказывал, что «направленность личности определяет ее деятельность, <...> наличие способности означает пригодность к определенной деятельности» [8, с. 104]. В связи с этим, учителю необходимо изучить индивидуальные особенности каждого учащегося, чтобы не нанести им физический, моральный ущерб и грамотно строить процесс обучения с учетом их потребностей.

Большое значение для возникновения системы педагогического сопровождения имели гуманистические психолого-педагогические идеи А.Маслоу, К.Роджерса и др., получившие развитие в середине XX века. А.Маслоу видел главную цель гуманистического образования в самоактуализации личности обучающегося, а школы и учителей – в открытии призвания, судьбы каждого ученика: «необходимо принимать человека таким, каков он есть, помогая ему узнавать, каким человеком он уже является» [5, с. 180, 185]. Более того, изучив потенциал, способности, увлечения, интересы, хобби учащегося, не подавлять его, а создавать вокруг него атмосферу принятия, заботиться о

нем и получать удовольствие от его роста и самоактуализации. Теория самоактуализации (The Theory of Self-actualization) связана с полным использованием талантов, способностей, возможностей, пониманием себя, способностью слышать свой внутренний голос. Однако учащийся не может достичь полной самоактуализации, «пока не удовлетворены все его потребности в безопасности, социальной принадлежности, достоинстве, любви, уважении и оценке» [5, с. 186]. Эти положения нашли продолжение и развитие применительно к идее педагогического сопровождения, которое предполагает глубокое, полное и всестороннее изучение потребностей каждого, чтобы в процессе обучения эффективно использовать этот мощный источник человеческой активности.

Определенный вклад в развитие идеи педагогического сопровождения внес лидер гуманистической психологии Карл Рэнсом Роджерс. Особую ценность представляет разработанный и апробированный им в клиентоцентрированной психологии метод «недирективно-го» обучения [6, с. 360], который предполагает глубокое чувство уважения к личности учащегося, признание его уникальности, принятие его со всеми достоинствами и недостатками, доверительные отношения между учителем и учащимся, выявление и развитие заложенных в учащемся лучших качеств и способностей, создание условий для самоактуализации личности. Принципиальное значение для осуществления педагогического сопровождения имеет феноменологическая Я-концепция К.Роджерса, которая призывает проявлять к личности безусловное положительное отношение, внимание, конгруэнтность, открытость и заботу, учет ее интересов. Так, гуманно-личностный подход признает, что каждый учащийся испытывает потребность в любви, заботе, опеке, поддержке и помощи, и в зависимости от педагогической ситуации предлагает обращение к той или иной тактике взаимодействия с учащимся.

Фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых-психологов способствовали удовлетворению потребностей практической педагогики в психологических знаниях. В работе школы психологи начали принимать участие в 60-е годы XX века, предлагая педагогам различные формы практической помощи. В 80-е годы была введена психологическая служба в систему российского образования.

Таким образом, идея педагогического сопровождения, как и само это явление в современном образовании, оформлялись на фоне развития психологического знания о личности учащегося, а также гуманистических воззрений на взаимоотношения педагога с воспитанниками.

В настоящее время актуальным является педагогическое сопровождение, в основе которого лежат гуманистические идеи, знание психологических закономерностей развития личности, обеспечивающих педагогическую поддержку со стороны учителя становления и развития высоконравственной, ответственной, творческой, инициативной, компетентной личности ученика.

Литература

1. *Блонский, П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т.2 / Под редакцией А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1979. 304 с.
2. *Блонский, П.П.* Педология: Кн.для преподават.и студ.высш.учеб.заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Гуманит.изд.центр ВЛА-ДОС, 1999. 288 с.
3. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 522 с.
4. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология /Лев Выготский; под ред.В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель,2010. 671 с
5. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы/ Пер. с англ. М.: Смысл,1999. 425 с.
6. *Роджерс, К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс»,1994. 480 с.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т.Т.1. М.:Педагогика,1989. 488 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т.Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
9. *Солодовникова, Т.В.* Генезис понятия «педагогическое сопровождение» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (89).
10. *Ушинский, К.Д.* Собрание сочинений. Том 8. // Редакционная коллегия: А.М.Еголин (главный редактор), Е.Н.Медынский и В.Я.Струминский. Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1950. 776 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»// Официальные документы в образовании. 2013. № 2.

УДК 378.1

ДИДАКТИЧЕСКОЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е.Мерзон

Аннотация

В статье представлена логика построения содержания общего и профессионально-технического образования, исходя из реальных потребностей промышленно развитого региона и, в зависимости от этого, какие требования необходимо предъявлять к подготовке преподавателя технического труда. Это, в свою очередь, требует фрактального анализа эволюции целей обучения школьников вообще и трудового в частности. Актуальность изменения содержания такой подготовки определяется поиском наиболее адекватных структур обучения реальным инженерным условиям труда на промышленном производстве.

Ключевые слова: трудовые ресурсы, содержание общего среднего образования, цели обучения, чувствительный период проявления технической одаренности, требования к подготовке преподавателя технического труда.

Abstract

The paper presents the logic of the content of general and vocational education, based on the real needs of the industrialized regions and, depending on this, what requirements must be submitted to the training of teachers of technical difficulty. This, in turn, requires a fractal analysis of the evolution of learning objectives of students in general and employment in particular. Relevance of changes in the content of the training is determined to find the most adequate structures learning real engineering work conditions on industrial production.

Keywords: human resources, maintenance of general secondary education, learning objectives, sensitive period of manifestation of technical talent, the requirements for the training of teachers of technical difficulty.

Развитие современного мегаполиса связано с градообразующим промышленным производством, которое находится в прямой зависимости от профессионализма специалистов, обладающих техническими компетенциями.

Одним из таких примеров может служить город Набережные Челны, в котором был построен автомобильный завод КамАЗ. До семидесятых годов прошлого века это рабочий поселок сельскохозяйственного типа с населением порядка тридцати тысяч человек. Со строительством автомобильного завода и ряда сопряженных высокотехнологичных предприятий город приобрел принципиально иной статус. Сегодня это город с развитой высокотехнологичной промышленностью, которому требуются квалифицированные рабочие.

В городе с более чем полумиллионным населением, значительный процент молодых людей, планирующих свое профессиональное будущее в пределах своего региона.

Трудовая деятельность на современном предприятии, оснащенном высокотехнологичным оборудованием, требует и профессиональных знаний, и технических способностей, и физического здоровья [4]. Современному производству требуются не просто рабочие, а высококомпетентные специалисты, готовые вы-

полнять самые сложные технические операции.

Исследования психологов показывают, что развитие технических способностей начинается уже с дошкольного возраста, когда дети начинают осмысленно конструировать различные модели машин, железные дороги, собирают дворцы и т.д. [4]. Наиболее интенсивно технические способности развиваются в подростковом возрасте на уроках черчения, рисования, труда. В кружках моделирования, конструирования формируется техническое мышление юного производителя материальных благ [2].

В силу псевдо экономических интерпретаций развития социума в пост советский период авторитет технических профессий был переведен в разряд самых низких. Так, школы для одаренных детей, как правило, предлагали в основном такие направления развития способностей у детей и подростков, которые связаны с культурой и искусством (танцы, вокал, рисунок и т.д.).

Интенсификация современной промышленности привела к увеличению потребности общества в производителях материальных благ. Система образования, направленная на удовлетворение этих потребностей, связанных

с социальным заказом, должна обеспечить эффективную не только компетентность будущих специалистов производства, но и удовлетворить интересы конкретного человека в сфере его профессиональных способностей и интересов.

Таким образом, на авансцену педагогических проблем выступает противостояние потребностей общества в производителях материальных благ и стремлении физического лица к получению гуманитарной профессии.

Можно подчеркнуть и диспропорцию в экономическом стимулировании выбора молодежи между техническими и гуманитарными профессиональными направлениями. Офисный работник, как правило, оказывается более высокооплачиваемый, чем работник на высокотехнологичном производстве, особенно на начальном этапе трудовой деятельности.

Такое реальное противоречие между потребностями общества и конкретного человека дает основание для исследования проблемы соотношения содержания общего гуманитарного и технического образования в условиях промышленно развитого региона.

Для более глубокого понимания проблемы формирования содержания образования необходим исторический экскурс в развитие взглядов на принципы отбора содержания образования средней школы.

В течение многих столетий вопрос о содержании, объекте и предмете обучения подрастающего поколения остается актуальным как для педагогического сообщества, так и является дискуссионным для философов и социологов (Ш.Фурье, А.Сен-Симон, Р.Оуэн) [3].

Содержание образования в средней школе изменялось в истории общества под влиянием различных векторов. В процессе развития системы образования в нашей стране на передний план выступали то один, то другой векторы.

Так в двадцатые годы прошлого столетия в основу организации системы образования в стране была положена философская модель обучения, направленная на воспитание всесторонне развитой, гармоничной личности.

В конце двадцатых годов идея о всесторонне развитой личности заменилась нуждами стремительно индустриально развивающейся страны, где нужен, в первую очередь грамотный квалифицированный рабочий, инженер – организатор производства, ученый теоретик,

конструктор. Поэтому содержание образования должно удовлетворять потребностям развития промышленности.

Годы так называемого застоя, характеризуются не только тем, что в промышленности происходил спад производства, но кризисом в области подготовки кадров технического профиля: испытывался избыток не только рабочих, но и инженерных кадров. Безусловно, все это потребовало внести коррективы в содержание обучения в школе. Модель выпускника этого периода включало утверждение, что выпускнику средней школы достаточно иметь представление об основных достижениях науки.

В постсоветский период, когда промышленность остановилась, потребность в квалифицированных рабочих, инженерах минимизировалась, авторитет технического образования упал, философская, социальная и психолого-педагогическая интерпретация целей образования вообще и среднего в частности свелась к формальному образованию и его оценке через формальные показатели (ЕГЭ).

Сегодня, обозначается принципиально новый этап индустриализации страны и снова уже с новой остротой встает вопрос о подготовке рабочих высокой квалификации, грамотных инженеров, организаторов производства, но снова актуальными становятся вопросы:

- общее среднее образование должно быть общим или, все-таки профильным?

- если профильным, то, каким должно быть содержание технического образования?

Традиционное толкование образования, это совокупность знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, развитость познавательных сил, практическая готовность к продуктивной деятельности, достигнутые в результате целенаправленной учебно-воспитательной работы [7].

По сути, в таком толковании отражены все векторы, понятно, что в идеале равенство векторов обозначает некоторое совершенство системы образования, а как следствие, и продвинутые технические, культурные, промышленные позиции государства.

Как же обозначенные векторы, как цели образования, выглядят в реальности. Здесь можно оговориться, что каждая страна ставит цели образования, ориентируясь на свой экономический и нравственный потенциал.

Итак, по порядку:

1. Цель образования – всесторонне развитая гармоничная личность. Конечно это давняя мечта человечества, но, скорее всего, ее можно признать утопической, поскольку нет признанной ее модели и не понятно, за чей счет можно давать такое образование.

Скорее всего, это личностная цель и ее достижение это мотивы, воля, интересы самого человека. Здесь роль государства вторична, оно может только создавать условия.

2. Другой вектор, обществу нужны просто грамотные люди, которые ориентируются в основных достижениях науки, культуры. Эта цель понятна, она не вызывает противоречия, но встает тот же вопрос, кому это больше нужно человеку или обществу? Скорее всего, это нужно человеку и, мала вероятность, что общество готово оплачивать такое образование, хотя условия создать может. Здесь необходимо заметить, что какая бы совершенная система образования ни была, мировоззрение грамотного человека не будет идентичным. Одни будут уверены в диалектике, другие в фатализме, третьи будут верить в потусторонний мир и т.д.

3. Третий вектор, содержание образования определяется состоянием науки, техники, требованиями производства, развитием педагогики как науки и как практики. Цель - воспитать человека, способного производить качественно конечный продукт. В этом случае, государство может и должно брать на себя первую роль в воспитании, как говорил П.К.Гастев: «... умелых искателей, идущих от идеи и замысла к чертежу, к модели, к вещи» [1].

При реализации такой цели важно понять всех ли детей можно и нужно готовить технически грамотными, все ли они нужны производству.

Уже было отмечено, что все векторы значимы для организации системы образования, но для системы профессионально - технического образования стратегическим выступает последний вектор, анализом которого и необходимо заняться.

Известно, что ведущим объектом любого педагогического исследования является ученик, в данном случае особого внимания требует старшеклассник, потому что ему надо окончательно определиться, где он сможет наиболее продуктивно применить свой умственный и

физический потенциал. Какая работа принесет ему социальный комфорт и удовлетворение.

Исследование проблем становления профессионального самосознания школьника начинается с определения его способностей к различным видам деятельности [6].

Одна из стратегических идеологических ошибок педагогики последнего советского периода заключалась в утверждении, что каждый выпускник школы должен получить рабочую профессию. Никому же не придет в голову всем давать музыкальное или хореографическое профессиональное образование. Понятно, что для такого образования нужна специфическая одаренность, но для технического труда также нужна одаренность, а для общества она более важна, так как именно техническая одаренность человека определяет промышленную состоятельность государства.

Оставляя за рамками данного исследования проблемы одаренности вообще, остановимся только на технических способностях.

Здесь необходимо подчеркнуть, что исследование проблем одаренности и творчества вообще, считая, что психологические механизмы их проявления одинаковы, практика не подтверждает, а показывает общее и существенное особенное [5].

Для данного исследования важно именно особенное в технической одаренности школьников, но это особенное можно выявить только в конкретных производственных условиях.

Наблюдение за работой квалифицированных рабочих при сборке опытного изделия, бесед с ними, их анкетирование позволили дать относительное определение понятию технической одаренности человека.

Оно представляет собой интеграцию развитого технического мышления, физического развития человека выше среднего, почти спортивной ловкости (хорошей координации движений), оперативного мышления, точного глазомера, тонких тактильных ощущений, умений спарринг партнерства и других, порой трудно определяемых, способностей.

Совместное со специалистами обсуждение самого понятия технической одаренности позволяет его разделить на исполнительскую работу человека, и на импровизационную деятельность.

Наиболее распространенной, и при этом дефицитной, выступает техническая одаренность человека при выполнении стандартных

трудовых операций, когда необходимо абсолютно точно исполнить технологические требования к производству высокотехнологического продукта.

Логика исследования проблемы соотношения общего среднего и среднего профессионально-технического образования показывает, что приоритеты государства находятся в плоскости подготовки квалифицированных работников технического труда.

Как реализовать это приоритетное направление?

Ответ на этот вопрос не однозначен, его необходимо рассматривать на философском, социальном, дидактическом уровнях.

На философском уровне важно определить качественные и количественные соотношения потенциальных работников (квалифицированные рабочие исполнители, творческие работники технического труда, рабочие инженерного уровня) как в образовательных, так и в производственных процессах.

На социальном уровне надо определить предпочтения системе профильно-технического образования, начиная от неполной средней школы до системы высшего технического образования. Здесь важно создать мотивы и для преподавателей технологии, и для преподавателей технических дисциплин, и самое главное, для учащихся, готовящихся к технической деятельности.

На дидактическом уровне необходимо разработать содержание технического образования, начиная с неполной средней школы с целью формирования профильного мышления и профессионального самосознания.

Предварительные выводы дидактического порядка по полученным результатам исследования могут быть следующие.

Гарантированное качество профессионально-технического образования человека возможно при условиях:

1. Необходимости принципиально менять методики подготовки преподавателей технического труда. Преподаватели должны быть носителями современных приемов высокотехнологического труда.

2. Необходимости тестирования учащихся неполной средней школы на возможность развития технических способностей и продолжать обучение в технологично насыщенной среде.

3. Процесс обучения в технически профильной школе должен быть оснащен в необходимой мере имитационными средствами обучения.

Литература

1. *Гастев, П.К.* Как надо работать: Практическое введение в науку организации труда. М., 1972.
2. *Ковалев, А.Г., Мясущев, В.Н.* Психические особенности человека. Л.: ЛГУ, 1957.
3. *Константинов, Н.А.* и др. История педагогики. М: Просвещение, 1982. 447с.
4. *Крутецкий, В.А.* Основы педагогической психологии: - М: Просвещение, 1972, 253 с.
5. *Мерзон, Е.Е.* Проектирование содержания профессиональной подготовки человека для реального сектора экономики. Человек и образование. 2013..№ 3(36). С. 87-92.
6. *Мерзон, Е.Е., Захаров, А.М., Каташев, В.Г.* Векторы модели подготовки современного специалиста технического труда. Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2014. № 1(81), С. 143-149.
7. Педагогический словарь. Т.2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1960. С.766-767.

УДК 377.5 + 378.5

В.Ф.Габдулхаков

МОДЕЛЬ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация

Современное образование требует новой модели взаимодействия университета и колледжа. Эта модель должна быть программно-целевой, интегрированной с практикой и нацеленной на практику.

Ключевые слова: образование, программно-целевая модель, университет, колледж.

Abstract

Modern education requires a new model of interaction uni-University and College. This model needs to be targeted, integrated with practice and focused on practice.

Keywords: education, management by objectives model, University, College.

Кадровый потенциал современных дошкольных учреждений и начальной школы в Республике Татарстан вызывает серьезную тревогу. По данным наших исследований (ИПО КФУ), сейчас в детских садах наблюдается тенденция роста педагогов, не имеющих профильного педагогического образования: заведующими и воспитателями часто работают бывшие бухгалтера, сокращенные инженерные работники, продавцы, бывшие домохозяйки и др. Среди заведующих детскими садами около 80% не имеют профильного педагогического образования, среди педагогов таких около 50% и эти цифры постоянно растут. Если на Западе (Англии, Швеции, Норвегии) преобладает установка на высокий образовательный и культурный уровень людей, занятых воспитанием маленьких детей, то у нас в России культурный уровень никого не интересует, а образовательный – любой (лишь бы он был выше среднего): компенсировать можно курсами повышения квалификации. В результате многие педагоги не имеют даже понятия о возрастной психологии, психологии общения, педагогической культуре, об особенностях развития маленьких детей.

В начальной школе преобладают педагоги с профильным образованием, но они часто не знают стандартов дошкольного образования и осуществляют образовательный процесс без соблюдения принципов преемственности и природосообразности.

Отсутствие должного внимания со стороны правительства к проблемам подготовки кадров для первой и второй ступени образования, на которых закладываются базовые основы личности, создает напряженность в обществе (особенно среди родителей), формирует угрозу национальной безопасности страны. В настоящее время созрела необходимость разработки новой модели подготовки кадров для дошкольного и начального образования. Такая модель должна удовлетворять интересам государства и общества и иметь целевой, практико-ориентированный, интегративный, персонализированный характер.

Новую модель можно построить на основе взаимодействия Института психологии и образования (кафедр педагогики и методики до-

школьного образования, педагогики и методики начального образования), профильных структурных подразделений Казанского педагогического колледжа и центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки, находящихся в них.

Основная функция новой модели взаимодействия Института психологии и образования КФУ, Казанского педагогического колледжа и находящихся в них центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки – формирование и развитие конкурентоспособного педагога на основе программно-целевого моделирования содержания непрерывного образования; интеграции и оптимизации учебных планов и образовательных программ; персонализации индивидуальных образовательных траекторий от практического бакалавриата до академического – и от него к магистратуре и докторантуре.

Цель создания и развития новой модели – обеспечение инновационной научной и кадровой поддержки национальных, культурных, геополитических интересов России путем создания системы непрерывного профессионального образования, интеграции образования, науки и педагогической практики, подготовки конкурентоспособных педагогов для дошкольного и начального образования. Целью является также интеграция, оптимизация учебных планов, образовательных и рабочих программ, устранение дублирования в содержании дисциплин, сокращение продолжительности обучения в колледже и вузе, повышение качества профессиональной подготовки студентов на основе одновременного использования материально-технической базы колледжа и вуза.

Для достижения поставленной цели требуется решить следующие задачи:

- программно-целевое моделирование содержания непрерывного образования (от колледжа до вуза и ИПК) с учетом стандартов среднего специального и высшего профессионального образования, интеграции среднего специального и высшего образования, перспектив развития образования в регионе, потребностей в конкурентоспособных квалифицированных педагогических кадрах;

- модернизация научно-инновационной деятельности на основе персонификации индивидуальных образовательных траекторий будущих педагогов в условиях инновационного развития новой модели взаимодействия вуза, колледжа и центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

- развитие инфраструктуры и совершенствование материально-технической базы участников взаимодействия, конкурентоспособных технологий и инноваций с учетом системы многоуровневой подготовки педагогических кадров для дошкольного и начального образования.

- создание системы управления механизмами функционирования модели на основе современной информационно-коммуникационной среды в рамках единого образовательного пространства.

В настоящее время исследователи (И.В.Аржанова, М.В.Ларионова, Л.В.Заварыкина, О.В.Перфильева, В.А.Нагорнов, А.С.Лопатина, И.В.Лазутина, В.М.Жураковский, М.Ю.Барышникова и др.) [1; 3] выделяют три основные модели сосуществования университетов и региональных (городских) сообществ, которые в той или иной мере присущи значительной части современных вузов: 1) модель стихийного трансфера университета в региональные сообщества; 2) модель социального служения университета; 3) трансформационная модель взаимодействия. Последняя представляется авторам наиболее эффективной формой выстраивания взаимоотношений между университетом и региональными сообществами. Вуз – не просто образовательная и научная организация, поставщик кадров для региональной экономики и даже не предпринимательский университет, а скорее лаборатория по разработке и реализации социальных, гуманитарных, информационных технологий, направленных на трансформацию жизнедеятельности жителей региона, их представлений, дискурса, идентичности, практик. Такая модель может рассматриваться как продолжение и развитие концепции предпринимательского университета, превращение его в социально-предпринимательский, в основе деятельности которого лежит не идея капитализации научного потенциала ученых, а оптимизация окружающей социальной среды с использованием инструментов бизнес-проектирования.

В США и в некоторых других странах, таких, как Великобритания, Канада, Австралия, Германия, Франция, Бельгия, Швеция, Нидерланды и некоторых других Северо-Европейских и Западно-Европейских странах, уже давно существует ранжирование университетов по типу классического или исследовательского университетов [4; 5; 6; 7; 8].

Казанский федеральный университет, являясь изначально классическим университетом, участвует в конкурсе «5-100». Поэтому, следуя принятой Дорожной карте, КФУ активно развивает исследовательские функции. Для их усиления ему необходимо активнее входить в интеграционные процессы взаимодействия с различными институтами образования, общества и государства.

Концепция взаимодействия КФУ с колледжем строится на полипарадигмальной методологии субъектно-ориентированного образования.

Проблемы субъекта, субъектности, проявления атрибутивных характеристик субъекта в различных сферах жизнедеятельности представлены в работах ведущих ученых К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, А.В.Брушлинского, Л.С.Выготского, А.А.Деркача, А.Н.Леонтьева, В.Н.Мясищевой, С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе и др. Результаты проведенных ими исследований позволяют утверждать, что методологической основой построения субъектной модели взаимодействия КФУ и КПК должны выступать идеи и принципы личностно-ориентированного, акмеологического, аксиологического, практико-ориентированного, модульного, персонифицированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Отсюда методология субъектно-ориентированной модели взаимодействия КФУ и колледжа может включать следующие основные положения:

- субъектно-ориентированное содержание образования ориентировано на конкретных субъектов, т.е. учитывает конкретный образовательный запрос от общества и государства;

- ведущей идеей субъектно-ориентированного образования является задача преобразования образовательного и профессионального субъектного опыта студента (слушателя) в его инновационный субъектный опыт;

- субъектно-ориентированная подготовка педагогов представляет собой целостную и не-

противоречивую совокупность следующих основных элементов:

1) целей, постановка которых определяет запросом конкретного субъекта и государственно-общественного заказа;

2) интегрированных образовательных программ подготовки педагогов в колледже, университете и в центре повышения квалификации, представляющих собой совокупность учебных модулей, обеспечивающих продвижение студентов в направлениях развития их конкретных профессиональных компетентностей;

3) программ тьюторского сопровождения обучения в колледже, вузе и в центре повышения квалификации;

- процесс подготовки будущих педагогов осуществляется в условиях свободы выбора образовательного маршрута: студент (слушатель) имеет право сформировать свою индивидуальную образовательную программу;

- технология разработки модульной программы профессиональной подготовки является специально организованной деятельностью, направленной на декомпозицию содержания целостной программы, подчиненной общей образовательной цели;

- в учебном процессе университета и колледжа используются современные технологии, методики проблемного обучения, увеличивает долю самостоятельной работы студентов;

- применяются сетевые модели организации обучения и повышения квалификации, используются стажерские (сетевые) площадки – являющиеся образцами инновационных практик;

- создаются учебные ситуации, максимально моделирующие актуальные практические задачи, которые решают студенты и слушатели;

- предметные знания дополняются компетенциями по использованию современных педагогических и управленческих технологий;

- в процессе обучения ведется системный мониторинг качества образования.

Реализация модели будет осуществляться на основе следующих принципов:

Принцип непрерывности профессионального педагогического образования обеспечивается преемственностью образования между колледжем, университетом и центром повышения квалификации, а также развитием направленности личности на образование в течение всей жизни – как формального, так и спонтанного. Переход от образования на всю жизнь к об-

разованию через всю жизнь становится концептуальной основой субъектно-ориентированной модели взаимодействия. Определяющую роль играет программно-целевое моделирование содержания непрерывного образования, его оптимизация и диверсификация.

Индивидуализация и персонификация образования: личностная ориентация образовательной деятельности студента на самостоятельную деятельность, педагогическое творчество и творческую самостоятельность. Индивидуальные траектории должны быть основаны на интеллектуальном выборе, исследовательской деятельности преподавателя и студента.

Выборность образования: свободное и доступное овладение навыками самоопределяющих технологий. Обучение дополняется сквозной образовательной программой, позволяющей студентам планировать свои образовательные, социальные и профессиональные достижения. Выборность образования рассматривается как процесс развития навыков карьерной успешности.

Социализация образования: дополнительное образование студентов, слушателей на основании их потребностей. Функционально и колледж, и университет осуществляют деятельность по общественному развитию. Социализация образования рассматривается как имиджевый процесс и расширение опыта непрерывного образования.

Личностная приоритетность: формирование у будущих педагогов чувства педагогического достоинства, чести, гражданственности. Жизнедеятельность студентов обусловлена дидактической системой, основанной на корпоративных принципах, развивающих навыки критического мышления. Личностная приоритетность рассматривается как условие системной организации творческой педагогической самостоятельности студентов.

Экономическая мотивация: ориентация потребителей образовательных услуг на вложение средств в собственное образование как приоритет в инвестиционной системе ценностей.

Литература

1. Аржанова, И.В., Ларионова, М.В., Заварькина, Л.В., Перфильева, О.В., Нагорнов, В.А., Лопатина, А.С., Лазутина, И.В., Жураковский, В.М., Барышникова, М.Ю. Модельная методология многомерного ранжирования российских вузов //

- Вестн. междунар. организаций. 2013. № 1. С. 8-30.
2. *Болотов, В.А.* Системы оценки качества образования. М.: Логос, 2007. 192 с.
 3. *Волохонский, В., Соколов, М.* Политическая экономия российского вуза [Электронный ресурс] // Отеч. зап. 2013. № 4. URL: <http://www.stranaoz.ru> / 2013/4 / politicheskaya-ekonomiya rossiyskogo vuza (дата обращения: 25.10.2013).
 4. *Кларк, Б.Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. 240 с.
 5. *Леонтьев, Б.Б.* Цена интеллекта. Интеллектуальный капитал в российском бизнесе. М.: Изд. центр «Акционер», 2002. 200 с.
 6. *Kalimullin A.M., Gabdilkhakov V.F.* Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution. *Life Sci J* 2014; 11(11s):183-187 (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>. 40
 7. *Kalimullin A.M., Gabdulkhakov V.F.* Diversification of Education and a New Model for Preparation of Instructors. *Life Sci J* 2014; 11(12s):107-113 (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>.
 8. *Nixon J.* Higher Education and the Public Good: Imagining the University. L.; N.Y.: Continuum, 2011.

УДК 378.22:378.637

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ РЕГИОНА

С.А.Минюрова

Аннотация

В статье представлены подходы к организации педагогической интернатуры как проекта, который позволяет оптимизировать сетевые взаимодействия образовательных организаций региона и заложить основы непрерывности в педагогической подготовке профессионалов-практиков с учетом спроса на них.

Ключевые слова: педагогическая интернатура, образовательный кластер региона, профессиональная приверженность.

Abstract

The article presents approaches to the organization of the pedagogical internship as project which allows to optimize the network of educational organizations in the region and to lay the foundations of continuity in the educational preparation of professional practitioners with regard to the demand for them.

Keywords: pedagogical internship, education cluster in the region, professional commitment.

Разработка новых подходов к развитию педагогического образования – своевременный ответ на реалии жизни. Кто, как, чему будет обучать молодое поколение россиян, волнует и каждого конкретного родителя, и общество в целом. Осознание того, что сфера образования создает интеллектуальный потенциал и определяет вектор будущего, ставит перед государством задачу её мощной и мобильной поддержки.

Концепция поддержки развития педагогического образования предполагает подготовку носителей новой идеологии и технологии. Это педагоги-профессионалы, мировоззрение которых становится точкой опоры и механизмом трансформации в образовании. Создавать интеллектуальный потенциал общества в лице сегодняшних учеников может педагог, который обладает культурой мышления, ценностным отношением к учению как образу жизни. Подго-

товка таких профессионалов предполагает усиление как фундаментальной, так и прикладной, практической направленности. Важно, чтобы будущий педагог на самых ранних этапах вхождения в профессию мог почувствовать и осознать потенциал предстоящей трудовой деятельности. Концепция поддержки развития педагогического образования предполагает реализацию моделей целевой подготовки специалистов для региональных и муниципальных систем образования, с обязательной интернатурой и гарантированным трудоустройством.

Педагогическая интернатура предстает как одна из возможных моделей первичной профессионализации молодого специалиста. Опыт подготовки интернов, накопленный в практике медицинского образования, свидетельствует о том, что интернатура (лат. Internus – внутренний) как первичная последипломная специализация выпускников по одной

из врачебных профессий, проводимая на базе лечебно-профилактических учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза, является важным механизмом закрепления вчерашнего студента в профессии.

Мы считаем, что идея педагогической интернатуры может быть особенно продуктивной в проекции на возможности образовательного кластера региона. На данном этапе процесс становления образовательных кластеров как особой среды взаимодействия и сотрудничества педагогов и образовательных учреждений разного уровня для реализации идей инновационного развития территорий идет в нашей стране очень активно. Модель образовательного кластера предполагает:

- системную подготовку кадров в специализированных образовательных учреждениях, тесно связанных со школой и учителями;
- наличие сетевого взаимодействия образовательных учреждений, накапливающих свои традиции, научно-методические школы подготовки педагогических кадров;
- сотрудничество и конкуренцию между педагогическими учебными заведениями в обеспечении высокого качества подготовки обучающихся; возможность полноценной реализации профессионального стандарта педагога и подготовки к сдаче профессионального экзамена.

Эта модель позволяет оптимизировать сетевые взаимодействия педагогического образования с образовательными и другими учреждениями социокультурной сферы и заложить основы непрерывности в педагогической подготовке профессионалов-практиков с учетом спроса на них.

Организация педагогической интернатуры в нашей стране только начинает проходить этап институализации. В рамках участия в проекте модернизации педагогического образования вузы самостоятельно разрабатывают варианты возможного содержания этой ступени профессионализации.

Для создания условий реализации идеи педагогической интернатуры Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) пошел по пути консолидации усилий с образовательными организациями региона, которые являются стажировочными площадками УрГПУ и Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому

образованию. В текущем учебном году УрГПУ совместно с гимназией № 47 города Екатеринбурга стал участником нового культурно-образовательного проекта «Педагогическая интернатура», инициированного в рамках модернизации педагогического образования. Проект направлен на создание системы научно-методического и психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов и колледжей в форме педагогической интернатуры на базе образовательных организаций Кировского района города Екатеринбурга. Суть его заключается в создании взаимовыгодных условий для сотрудничества студентов и образовательных организаций посредством организации комплексной работы, открытых уроков и мастер-классов для дальнейшего трудоустройства лучших участников проекта. Следует подчеркнуть, что проект может обеспечить перспективное трудоустройство студентов уже на стадии обучения на старших курсах в университете.

Как отмечается в обосновании проекта «Педагогическая интернатура», в связи с активным внедрением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, определяющих не только предметные, но и личностные, коммуникативные компетенции обучающихся и воспитанников, от педагога в школе ожидают многоплановой и результативной деятельности по организации образовательного процесса. В развитых странах давно существует педагогическая интернатура. Анализ ее организации позволяет определить следующие общие положительные тенденции: улучшение качества преподавания; предотвращение оттока перспективных начинающих учителей; содействие личностному и профессиональному росту начинающего учителя; удовлетворение потребности конкретного школьного округа (района, земли) в учителях; успешное продвижение учителя от фазы выживания к фазе полной адаптации; обеспечение условий постепенного вхождения в профессию. При существующих подобных проблемах в отечественной системе образования понятие педагогической интернатуры не нашло эффективного применения. Стратегия модернизации российского образования требует от современной школы обеспечения высокого качества образования. Для того чтобы реализовать эту задачу и предоставить образова-

тельные услуги требуемого качества, школа должна обладать высокопрофессиональным составом педагогических кадров, которые выступают носителями новой системы профессионально-педагогических ценностей и ориентированы на выявление и решение проблем, активное участие в инновационной деятельности, в управлении развитием образовательного учреждения. В связи с этим остро встает подготовка высокопрофессиональных кадров, одной из эффективных форм которой может являться педагогическая интернатура.

Педагогическая интернатура в рамках данного проекта понимается как эффективная форма скоординированной деятельности педагогических вузов, педагогических колледжей, Института развития образования Свердловской области и образовательных организаций Кировского района города Екатеринбурга (МАОУ-Гимназия № 47, Лицей № 130, Гимназия 176 и др.) по развитию профессиональной компетенции будущих педагогов, представленная совокупностью творческих мастерских учителей-наставников и методистов, а также непосредственной практической деятельностью педагогов-интернов на базе образовательного учреждения. В качестве основных задач проекта определены следующие:

1. Проанализировать проблему процесса преддипломного личностно-профессионального становления будущего педагога для выявления образовательного запроса (образовательных потребностей).

2. Создать нормативно-правовую и информационно-методическую базу, регулирующую деятельность педагогической интернатуры как формы научно-методического и психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов и колледжей.

3. Разработать систему научно-методического и психолого-педагогического сопровождения в условиях педагогической интернатуры, обеспечивающую эффективное преддипломное личностно-профессиональное становление.

4. Осуществить функционирование сетевых форм взаимодействия участников проекта, обеспечивающее деятельность педагогической интернатуры.

5. Определить критерии и показатели оценки эффективности системы научно-методического и психолого-педагогического

сопровождения будущих педагогов в условиях педагогической интернатуры.

6. Привлечь к работе в образовательные организации наиболее перспективных молодых специалистов, зарекомендовавших себя в процессе прохождения интернатуры с дополнительной финансовой надбавкой с момента устройства на работу после прохождения интернатуры.

Организаторами определены следующие механизмы реализации проекта:

- диагностика основных затруднений в педагогической деятельности будущих педагогов и определение образовательного запроса (образовательных потребностей);

- научно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение выпускников педагогических вузов и колледжей в условиях педагогической интернатуры;

- создание информационно-образовательной среды (сетевой педагогической интернатуры);

- установление договорных отношений в рамках сетевого взаимодействия участников проекта;

- организация стажировочных площадок с целенаправленной подготовкой педагогов-наставников для педагогов-интернов;

- определение нормативно-правовой и информационно-методической базы, регулирующей деятельность педагогической интернатуры;

- создание института наставничества для оказания квалифицированной помощи молодому педагогу в его преддипломном личностно-профессиональном становлении;

- мониторинг эффективности системы научно-методического и психолого-педагогического сопровождения будущих учителей в условиях педагогической интернатуры.

Проект рассчитан на два года, его участники – студенты 3-4 курсов бакалавриата, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (любой профиль подготовки). Программа проекта предусматривает проведение различных обучающих семинаров два раза в месяц на образовательных площадках Кировского района города Екатеринбурга. Проект строится с использованием интерактивных технологий. Участие в нем принимают студенты и преподаватели вуза, ученики, учителя и родители школьников. Проект четко структурирует работу со студентами. На первом курсе

интернатуры они посещают обязательные занятия по предметам и занятия по выбору, педагоги гимназии активно вовлекают студентов в события школьной жизни. Работа студентов оценивается в баллах, которые заносятся в зачетную книжку. На втором курсе образуются шефские пары «студент вуза – педагог гимназии», начинается непосредственная работа студента с детьми при постоянном взаимодействии с педагогом. Эта система серьезно отличается от вузовской практики, которую ежегодно проходят студенты. Во-первых, обеспечивается системный подход педагогов образовательной организации к работе со студентами; во-вторых, последовательное прохождение студентами каждого этапа занятий позволит образовательной организации объективно оценить будущего молодого педагога, а студенту – получить необходимый профессиональный опыт.

Следует отметить, что в учебном плане интернатуры значительное место занимает блок формирования личностно-профессиональных характеристик будущего педагога. Так, одно из самых первых занятий в текущем учебном году было посвящено тайм-менеджменту, который провела директор гимназии № 47 Е.М.Крюкова. Активное участие в реализации проекта администрации образовательных учреждений – одно из важных условий для профессионального становления будущих педагогов. Это позволяет осознать механизмы взаимодействия в педагогическом коллективе и выработать собственную профессиональную позицию.

Педагогическая интернататура может стать важным этапом профессионализации будущего педагога в пространстве образовательного кластера региона. Представляется, что задачами этого этапа является не только углубление и отработка на практике полученных в вузе

знаний, умений, навыков и развитие компетенций, но и формирование у молодых специалистов профессиональной приверженности. Психологическое содержание профессиональной приверженности проявляется в том, что специалисты идентифицируют себя со своей профессиональной деятельностью, вовлечены в нее, ощущают намерение продолжить работать в профессии, стремятся самосовершенствоваться и чувствуют ответственность в связи с возникающими проблемами и трудностями на пути профессионального развития. С наших позиций, именно формирование профессиональной приверженности является социально-значимым эффектом педагогической интернатуры и будет способствовать закреплению молодых специалистов в профессии.

Литература

1. *Абдулова, Е.В., Крылова, С.Г., Минюрова, С.А.* Международное сетевое взаимодействие в рамках проекта «Глобальное понимание»: образовательные и исследовательские возможности / Е.В.Абдулова, С.Г.Крылова, С.А.Минюрова // А.В.Поротникова. Новые образовательные технологии в вузе Сборник тезисов докладов участников конференции, 2014. С. 11-21.
2. *Валиев, Р.А., Минюрова, С.А.* Методика определения эффективности управления в сфере межнационального взаимодействия на муниципальном уровне / Р.А.Валиев, С.А.Минюрова // Политическая лингвистика. 2014. № 4. С.210-216.
3. *Симонова, А.А., Минюрова, С.А., Рубина, Л.Я.* Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера / А.А.Симонова, С.А.Минюрова, Л.Я.Рубина // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С.8-22.
4. Медицинская энциклопедия. 1991-96 гг.: Академик, 2000-2014 [электронный ресурс].– URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_medicine/12763 (дата обращения 01.04.2015).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

УДК 37.015.3.378(045)

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И СПОСОБ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А.Винокурова

Аннотация

В статье раскрываются возможности использования метода портфолио в новых условиях модернизации педагогического образования, портфолио рассматривается как способ оценки образовательных результатов и как инструмент развития профессиональных компетенций обучающихся в рамках апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование).

Ключевые слова: технология портфолио, рефлексия, образовательные результаты, апробация модулей, высшее профессиональное образование.

Abstract

In article possibilities of use of a method of a portfolio in new conditions of modernization of pedagogical education reveal, the portfolio is considered as a way of an assessment of educational results and as the instrument of development of professional competences of the new modules of the main educational program of a bachelor degree for the integrated group of the specialties «Education and Pedagogics» which are trained within approbation (the direction of preparation - Psychology and pedagogical education).

Keywords: technology of a portfolio, reflection, educational results, approbation of modules, higher education.

Новые требования к качеству образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, в профессиональном стандарте педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологиях подготовки педагогов.

В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Среди первостепенных задач, которые предстоит решить до 2020 года, – активная интеграция российского образования в глобальное пространство, достижение соответствия образовательных программ кадровым потребностям рынка.

Целью программы модернизации педагогического образования является повышение качества подготовки педагогических кадров за

счет приведения системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагогов.

В реализации данной программы принимают участие 13 вузов исполнителей и более 30 вузов соисполнителей.

По итогам выполнения проектов в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, ФГОС общего образования будут модернизированы более 15 программ подготовки педагогических кадров по 3 направлениям УГСН «Образование и педагогические науки» (для 6 категорий педагогических работников), созданы и апробированы более 50 современных учебных модулей усиленной практической (профессиональной) направленности на основе новой модели сетевого взаимодействия университетов с образовательными организациями, реализующими

программы общего и специального профессионального образования.

Одним из подпроектов, в рамках Федеральной целевой программы развития образования, стал проект, реализуемый Казанским федеральным университетом «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (руководитель – д. пед. н., профессор Р.А.Валеева).

В соответствие с поставленными целями авторским коллективом разработана целостная концепция подготовки практических психологов для системы образования.

Настоящая программа полностью ориентирована на реализацию требований Профессионального стандарта педагога, а также ФГОС 3+ по направлению «Психолого-педагогическое образование», на основании которых были сформулированы основные образовательные результаты, соотношенные с целями и формируемыми компетенциями [4].

Предполагается, что в результате реализации программы достигаются метапредметные результаты (универсальные учебные действия, регулятивные, коммуникативные, познавательные); личностные (личностное и профессиональное самоопределение, смыслообразование, социальные компетенции, способность к саморазвитию); предметные (освоение, преобразование и применение знаний на основе имеющихся знаний и познавательных учебных действий).

Очевидно, что для современной парадигмы высшего профессионального педагогического образования, наряду с важностью формирования предметных компетенций, все более значимым становится формирование метапредметных и личностных компетенций. При этом одной из стратегических задач становится овладение студентами методами самоопределения и саморазвития в профессиональной деятельности, проектирования траектории своего собственного профессионального роста и личностного развития [1].

Данные образовательные результаты достаточно широко представлены в проекте ФГОС 3+ по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование в форме следующих компетенций:

– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-5);

– способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);

– способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4);

– способность формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8);

– способность использовать и составлять профиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10).

Формирование данных компетенций полностью совпадает с главной стратегией практико-ориентированного обучения, базирующегося на деятельностном подходе, целью которого является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., по сути, метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности. Подлинной целью практической подготовки педагога, таким образом, является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных ситуациях.

В таких условиях ответственность студента за образовательные результаты повышается. Для повышения ответственности студента за образовательные результаты необходимо, что бы он обладал высоким уровнем рефлексии. Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций, заданий, которые должны предполагать профессиональную и личностную рефлексивность студента.

Наряду с организацией деятельности такого рода, встает необходимость в разработке новых инструментов оценки образовательных результатов, которые, наряду с оценкой преподавателя, должны способствовать развитию у студентов способности анализировать

и оценивать собственную деятельность. Такой вид оценивания в психологии и педагогике позиционируется как аутентичное оценивание, а основной его формой является портфолио.

Идея использования портфолио в сфере образования возникла в 80-е годы XX века в зарубежных образовательных системах, а в начале XXI века портфолио становится популярным видом проектных технологий и аутентичного (истинного) оценивания результатов образовательной деятельности во всём мире. Эта форма работы помогает решать важные педагогические задачи – поддержание мотивации к обучению, стремление к высокому уровню знаний в области изучаемой дисциплины, повышение способности студентов к самооценке результатов обучения, развитие рефлексивных и оценочных навыков.

Являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения, портфолио выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Это своеобразный отчет по процессу обучения, позволяющий увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

Обзор современных исследований, посвященных портфолио, показывает, что сторонники портфолио видят в нем нечто гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценивания или собрание работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия. Идея портфолио связывается с новым пониманием сути учебного процесса, с новыми целями образования. Самым главным здесь является не портфолио, как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемый в связи с портфолио. Это новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное, новое понимание процесса преподавания и учения, новую культуру учения [3].

Таким образом, понимаемая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента, по-

являются новые цели и новые способы их достижения.

Применяемая нами методика портфолио представляет собой одновременно форму и процесс организации работы по дисциплине и предназначена для демонстрации, анализа и оценки знаний, умений, компетенций, образовательных результатов, развития рефлексии, осознания студентами результатов своей деятельности, собственной субъектной позиции.

В начале курса обучения студентам предлагается ответить на ряд вопросов, результаты работы с которыми размещаются в портфолио с целью самооценки ими исходного уровня изучения курса. Студентам предлагается описать в свободной форме свои ожидания от курса. Результаты анкетирования являются составной частью личного портфолио каждого студента.

В нашей практике портфолио студентов представлять собой папку, в которой хранится определённый информационный материал, и которая служит для того, чтобы в любой момент студенты и преподаватель могли использовать имеющиеся информационные носители. Портфолио может включать статьи по предмету, полученные из журналов и Интернета, планы к изучаемым темам, таблицы, графики, а так же рефераты студентов, тексты докладов, аннотации статей, резюме, эссе, анкеты, упражнения, выполненные студентами, другие виды самостоятельной работы студентов.

Портфолио студентов пополняется как назначенными преподавателем, так и самостоятельно найденными материалами описательного, аналитического, обобщающего и практического характера. Эти данные помогают составлять индивидуальные задания для студентов, выполняемые на практических занятиях с целью закрепления знаний и умений (например, задания повышенной сложности).

Развитие процесса рефлексии и самооценки студента активизируется так же путём отражения им самим в индивидуальном зачетном листе баллов в соответствии с балльно-рейтинговой системой оценки знаний студентов (БРС), принятой на факультете психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е.Евсевьева». Используя результаты рейтинга, нами предлагается в качестве меры поощрения студентов – **зачет в форме портфолио** (защита портфолио).

Защита портфолио может быть публичной или индивидуальной. Решение о форме защиты принимает преподаватель. Если защита проходит публично, то студенту предлагается подготовить доклад по портфолио на 10-15 минут. В докладе отражается ход работы над созданием портфолио, аргументируется выбранный тип сбора материала (хронологический, проблемный или иной), раскрывается принцип отбора материала в портфолио, сообщаются основные результаты деятельности, резюмируется итоговый вывод. При индивидуальной защите портфолио преподаватель избирает форму свободного общения на тему портфолио. Студент, пользуясь собранным материалом, имеет возможность продемонстрировать умелое применение результатов своей деятельности при ответе на вопросы. Быстрая ориентация в структуре работы и свободное цитирование имеющихся в портфолио документов характеризует самостоятельность выполнения портфолио, осознанность накопленного материала. Для более объективной оценки портфолио нами отобраны критерии его оценивания, с которыми студенты знакомятся в начале работы [2].

Отличительной чертой работы с портфолио является ориентация на развитие рефлексивных умений студентов как необходимого условия, обеспечивающего процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний за счёт подключения элементов опыта обучаемых. Данные умения формируются для обеспечения осознанных решений студента в отношении развития своей профессиональной компетенции и личностных качеств. На итоговом этапе студентам предлагается ответить на ряд вопросов заключительной анкеты, направленных на самоанализ и самооценку собственных продвижений в работе над портфолио:

1. Добился ли я поставленной цели – являются ли результаты обучения удовлетворительными?
2. Как это применять – владею ли я навыками, необходимыми для использования конкретного приложения?
3. Как я могу определить, достигнута ли цель?
4. Как я могу убедиться в том, что я прошел курс обучения достаточно хорошо?

Студенты получают возможность количественной и качественной самооценки и как следствие этого – саморефлексии.

Наряду с этим, в рамках апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), нами использовалась рефлексивная карта оценки сформированности навыков рефлексии (самооценки) результатов образовательной деятельности студентов, предложенная нашими коллегами из КФУ[4]. Согласно предложенной методике, оценку уровня сформированности навыков рефлексии результатов образовательной деятельности студента проводит все его ближайшее окружение: преподаватель дисциплины, однокурсник, эксперт.

Так получается интегральная оценка успешности освоения программы учебной дисциплины, которую в полной мере можно применять при подведении итогов по модулю, изучаемому студентом данного курса.

Анализ предварительных результатов работы с использованием метода «портфолио» и рефлексивной карты оценки сформированности навыков рефлексии (самооценки) результатов образовательной деятельности студентов в рамках факультативной дисциплины «Дискуссионный семинар «Восхождение в профессию»», относящейся к циклу профессиональных дисциплин инструментального модуля «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в образовательной среде» показал, что данный метод позволяет:

- усилить инструментальную направленность образования (позволяет оптимально сочетать фундаментальные и практические знания; направленность образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков, метапредметных и личностных компетенций);
- способствовать развитию навыков самостоятельной работы;
- усилить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса;
- развивать у студентов навык саморефлексии.

Следует подчеркнуть огромное преимущество портфолио перед всеми административными способами контроля и стимулирования

учебной и деловой активности студентов. Результативность использования портфолио заключается в том, что он «нужен», в первую очередь, не администрации, не преподавателям, а самим обучающимся в вузе студентам; нужен как действенный метод самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента в вузовской и, далее, в любой профессиональной и деловой среде.

Применение портфолио в образовательной деятельности студентов также может совместить учебный и профессионально-кадровый уровни. При этом проектирование образовательной траектории студента или его профессиональной карьеры на основе метода портфолио превращает его в одну из оценочных норм компетентностей конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

Таким образом, портфолио отражает одну из актуальных образовательных идей – идею обучения в течение всей жизни. Портфолио позволяет обеспечить преемственность разных этапов процесса обучения, поскольку различные варианты портфолио служат связующим звеном между школой и высшими учебными заведениями, вузом и профессиональными сообществами. Портфолио помогает планировать, отслеживать и корректировать образова-

тельную и карьерную траекторию учащегося и молодого профессионала.

Литература

1. *Valeeva, R.A.* Research of Future Pedagogue-Psychologists' Social Competency and Pedagogical Conditions of its Formation // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, Vol.131, pp. 40-44.
2. *Винокурова, Г.А.* Метод портфолио как инструмент обучения и способ оценки достижений студентов (глава в монографии)// *Научно-методологические основы развития профессиональной карьеры студента вуза и технологии ее реализации: монография / редкол.: В. В. Кадакин [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 138-154.*
3. *Загвоздкин, В.К.* Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // *Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179-185.*
4. *Чиркина, С.Е.* Учебно-методическая документация для проведения апробации новых модулей образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия / С.Е.Чиркина, Р.М.Хусаинова, Р.Г.Абдрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 114 с.

УДК 378:74

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Р.А.Фахрутдинова, Г.П.Ахметова

Аннотация

В статье рассматриваются классические концепции дизайн-образования, процесс подготовки студента - дизайнера в образовательном пространстве вуза, особенности формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, компетенции, профессиональные компетенции, образовательная среда вуза.

Abstract

The article discusses the concept of classic design-education, the process of preparing the student-designer in the educational space of the university, especially the formation of professional competencies of students-designers.

Keywords: design, design education, competence, professional competence, educational environment of the university.

Рассматривая данную проблему исследования, необходимо представить дизайн-образование в его диалектическом развитии. Дизайн как научное направление получил свое

развитие в начале XX века, основу ему заложили зарубежные художники-теоретики У.Моррис, П.Бернс, Т.Мальдонадо, В.Гроппиус, а также отечественные художники В.Кандин-

ский, А.Родченко, В.Степанова, К.Малевич, В.Татлин, Л.Лисицкий и мн. др.

Представим теоретическое обоснование предложенных ими идей и концепций. Концепции дизайн образования разработал и описал известный художник-теоретик, «пионер дизайна» Уильям Моррис, лидер английского движения «За связь искусств и ремесел», именно им были сформулированы положения теории и творческие принципы дизайна, которые впоследствии повлияли на будущее дизайн образования во всем мире. У.Моррис предложил практическую программу создания нового стиля жизни, дал хотя и утопическую, но довольно живую картину возможного соединения высококоразвитой техники с ручным, ремесленным трудом как особым проявлением народного творчества. Эстетическая концепция была изложена Моррисом в тридцати пяти лекциях по вопросам искусства и литературы, прочитанных в городах Англии с 1877 по 1894 годы. У.Моррис определил как первооснову искусства художественные ремесла, из которых, по его мнению, вышли и развились все остальные виды пластических искусств [2, с.109,110].

Идеи движения «За связь искусств и ремесел», направленные на гармонизацию индустриального общества способствовали выработке нового направления, предназначенного для массового механизированного производства товаров широкого спроса, которое впоследствии будет именоваться «дизайн» [2, с. 111].

Классические концепции дизайн-образования формировались в XX веке в различных школах по всему миру.

Первой была Германская высшая школа строительства и художественного конструирования Баухауз, педагогический процесс в которой строился на цели последовательного развития художественной индивидуальности студента, его способностей и талантов. Директор школы В.Гроппиус говорил, что «студент должен развить способности руки и основательность знаний как главные предпосылки любой формообразующей работы будь, то труд простого работника, либо гениального художника» [5, с. 3-38].

В России дизайн, как научное направление, стал развиваться с 1918 года с созданием ВХУТЕМАСа (Высшие художественно-технические мастерские). Эти мастерские были образованы с целью «предоставления учащимся

высшего художественного и художественно-технического образования и подготовки высококвалифицированных художников-практиков» [4].

Педагогическая система ВХУТЕМАСа преследовала три цели: во-первых, это «объективизация» процесса обучения художественным дисциплинам; во-вторых, сближение различных видов искусства и выработка общей методики их преподавания; в-третьих, сближение художественной материальной культуры с массовым индустриальным производством [8, с. 344].

Во ВХУТЕМАСе существовала совместимость обучения и возможность тесного взаимного общения обучаемых и их творческих контактов, рождавших плодотворную художественную среду, студенты ощущали себя раскованно и принимали участие в общественной жизни на равных с преподавателями. В разное время во ВХУТЕМАСе преподавали пионеры «отечественного дизайна» Кандинский В.В., «конструктивисты» Л.М.Лисицкий, А.М.Родченко, В.Ф.Степанова, В.Е.Татлин и др.

Современные исследователи истории дизайна отмечают, что роль ВХУТЕМАСа и Баухауза выходит далеко за рамки лишь разработанных методик преподавания. Оба учебных заведения были крупным явлением в художественной жизни XX века. Они дали оригинальные не имевшие в прошлом модели комплексных художественно-теоретических вузов. ВХУТЕМАС и Баухауз возникли и функционировали в период, когда в ходе взаимодействия различных видов искусства и инженерно-научного творчества происходили сложные процессы формирования нового стиля современной архитектуры и становления нового вида проектно-художественной деятельности – дизайна. [2, с. 277]. За столетнюю историю своего существования дизайн превратился в самостоятельный вид проектно-художественной деятельности со своим научно-исследовательским аппаратом, арсеналом проектно-художественных средств.

У дизайна появились свои «иконы» - классические образцы и памятники, определяющие исторические вехи его развития. Сегодня трудно представить себе какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы ни трудился дизайнер. В сознании масс сегодня сформировались представления о дизайне как равноправной части культуры [3, с. 374]. Направле-

ние искусства — дизайн, относительно молодой, но стремительно развивающийся вид междисциплинарной проектно-художественной деятельности, интегрирующий гуманитарные, естественнонаучные, психологические, технические и другие виды знаний, а также соединяет воедино инженерного и художественного мышления (дизайнерского мышления), направленного на формирование предметно-пространственной среды во всех сферах жизнедеятельности человека. Формирование элементов дизайнерского мышления может быть наиболее успешно реализовано именно в рамках предметно-практической деятельности студентов – будущих дизайнеров.

Целесообразность дизайнерского мышления ничто иное, как способность к постановке целей во время разработки конструкторской идеи: чем точнее мысленная модель будет соответствовать стоящим требованиям, тем она удачнее. Под целесообразностью в дизайне понимается связь конструктивных, художественно-декораторских и функциональных и эстетических свойств предмета. Формирование целесообразности дизайнерского мышления студентов строится на выборе цвета, декора, материала изготовления, функциональных характеристиках той или иной конструкции.

В настоящее время мы наблюдаем тенденцию к расширению географии дизайн-образования в России. Появляются факультеты и кафедры в таких городах как: Нижний Новгород, Владивосток, Киров, Ростов-на-Дону, Новосибирск, Уфа, Краснодар, Ставрополь, Барнаул, Красноярск, Тольятти, Тюмень, Ульяновск, Чебоксары, и, конечно, Казань.

Но вместе с тем, в современных условиях дизайн-образования возникла сложная проблема становления новых дизайнерских факультетов в различных регионах страны, по причинам отсутствия на местах опытных педагогических кадров, отсутствуют сформированная учебно-методическая база, материальная база для реализации данной идеи. В этой связи вопрос о формировании профессиональной компетентности дизайнеров в рамках профессиональной подготовки в вузе является особенно востребованной.

Для подготовки специалистов с квалификацией «Дизайнер» (дизайн среды) в рамках нашего исследования, объектами дизайнерской деятельности являются предметно-пространственные комплексы, внутренние пространства

зданий и сооружений, открытые городские пространства, ландшафтные и декоративные формы и комплексы, иными словами «Дизайн среды» представляет собой процесс формирования эстетически комфортных условий для осуществления общественной, бытовой и производственной деятельности человека.

Процесс подготовки современного специалиста-дизайнера в вузе должен строиться при наличии условий для его профессионального личностного развития, формирования творческой индивидуальности и профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность специалиста является необходимым условием успешности профессиональной деятельности, способностью сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами [7]. По мнению О.М.Бобиенко, под компетентностью можно понимать «способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы» [1].

По нашему мнению, «компетентность» можно рассматривать, как способность студента успешно применять знания и умения на практике при решении задач в профессиональной сфере деятельности. Профессиональная компетентность дизайнера – это формирование у студентов системы знаний и практических умений, необходимых для будущей профессии, а также воспитание творчески активной личности. При этом важной составляющей профессиональных компетенций дизайнеров являются: знание законов перспективы, которое лежит в основе разработки дизайн-проекта; а также овладение полным инструментарием таких художественных средств как формообразование, композиция, цветоведение (колористика). При этом качественное выполнение дизайн-проекта зависит не только от практических умений воплощения идеи на уровне теории, но и глубокого осмысления понимания и профессионального овладения художественно-изобразительной деятельностью.

В художественных вузах при изучении дисциплин художественно-изобразительного цикла, творческой подготовки по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству, композиции доминируют устаревшие «академические практики» преподавания, которые с уверенностью можно считать достоинством

российского дизайн-образования из за достаточного количества академических знаний, получаемых студентами в процессе обучения. В зарубежном дизайн-образовании «академические практики» заменены узконаправленной компьютерной подготовкой, что не позволяет им «вручную» заниматься эскизированием объектов. Но, несмотря на сильную сторону отечественной дизайнерской школы – добротность академической подготовки студентов (западные педагоги неоднократно подчеркивали это достоинство), можно выделить нехватку профессиональных дизайнеров в России [6, с 37].

В образовательной среде вуза будущие дизайнеры изучают разнообразные дисциплины, которые готовят их к профессиональной деятельности в области дизайна-среды (городская среда и благоустройство территорий, ландшафт, интерьер). Преподавание профильных дисциплин, строится на художественно-изобразительной деятельности, которая выступает основной составляющей в подготовке будущих дизайнеров. Художественно-изобразительная деятельность тесно связана с изобразительным искусством, так как главным инструментом творческой деятельности студента являются такие предметы, как рисунок, живопись, композиция. Студенты овладевают навыками академического, специального рисунка и живописи, изучают основы цветоведения и колористики, пропедевтики, композиции в графическом дизайне и другие специальные дисциплины, необходимые для формирования дизайнерского мышления, позволяющего в дальнейшей практической деятельности разрабатывать и реализовывать проектные замыслы. Исходя из этого суждения, можно сделать вывод, что прежде чем выполнить проектный, замысел студент должен овладеть всем арсеналом художественно-изобразительной деятельности.

В рамках определения содержания и структуры профессиональных компетенций будущего дизайнера в системе вузовской подготовки нами была проведена экспериментальная работа, осуществлен подбор диагностического инструментария, а именно методик по измерению сформированности профессиональных компетенций будущих дизайнеров в соответствии со стандартом ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500.62, «Дизайн», профиль «Дизайн среды» - бакалавриат, со

студентами 1 - 3 курсов по различным дисциплинам: «История изобразительного искусства», «Методология дизайн-проектирования», «Организация архитектурно-дизайнерской деятельности», «Организация проектной деятельности», «Декоративно-прикладное искусство в формировании среды».

Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный и была направлена на формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров, а именно:

- на основе научно-теоретического анализа исследования определена сущностно-содержательная характеристика и выявлена специфика формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров;

- в процессе подготовки студентов были разработаны программы по дисциплинам художественно-изобразительного цикла, которые способствуют привитию навыков организации пространства средствами графического изображения, применяемые в разработке проектов, а также художественные средства – композиция, светотень, цветоволористика;

- разработана методика проведения экспериментальной работы, осуществлен подбор диагностического инструментария, а именно методик по измерению сформированности профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

При реализации данных дисциплин нами была разработана матрица сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих дизайнеров, которая включает следующие умения:

ПК-1. Организационно - проектные умения, методика Дж.Гилфорда;

ПК-2. Технологические умения цветовой тест Люшера;

ПК-3. Творческие и дизайнерские умения, тест "Интеллектуальная лабильность";

ПК-4. Проектно-конструкторские умения «Краткий отборочный тест»;

ПК-5. Организаторско-исполнительские умения, тесты: «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1), «Определение степени мотивации личности к успеху в работе»;

ПК-6. Педагогические умения, тест «Ваш стиль публичных выступлений».

При подготовке будущих дизайнеров используются классические формы организации

деятельности студентов: лекционные занятия, практические занятия, самостоятельная работа студентов, различные виды учебной практики.

Таким образом, проектирование образовательной среды вуза в формировании профессиональных компетенций студентов - дизайнеров выступает в качестве фундамента для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бобиенко, О.М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций. Электронный ресурс. / Вестник ТИСБИ. 2003: Режим доступа <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>.
2. *Михайлов, С.М.* История дизайна. Том 1. Учебник для бакалавров 521700 «архитектура» и специальности 2902.00 «дизайн архитектурной среды». М.: "Союз Дизайнеров России", 2002. С. 67-78.
4. *Михайлов, С.М.* История дизайна. Том 2. Учебник для бакалавров 521700 «архитектура» и специальности 2902.00 «дизайн архитектурной среды». М.: "Союз Дизайнеров России", 2002. С. 21-45.
5. Народный комиссариат просвещения. Наркомпрос. Постановление: 5 сентября 1918 года. М., 1918. С. 23-34.
6. *Сильвестров, Д.* Пропедевтический курс Баухауза: Художественно-конструкторское образование. - М.: ВНИИТЭ, 1981. С. 3-38.
7. *Соловьева, А.В.* Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. С.12-15.
8. *Руденко, Т.Б., Каткова, Л.В.* К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя / Руденко Т.Б., Каткова Л.В. Интернет журнал СахГУ // Наука, образование, общество, г. Волгоград, ВГПУ, каф. ППНО. 2009. С. 56-68.
9. *Хан – Магомедов, С.О.* Пионеры советского дизайна. М.: Галард, 1995. С. 344-345.

УДК 159.9.072

РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Г.Ф.Биктагирова, Э.И.Муртазина

Аннотация

В статье раскрываются содержание, формы и методы формирования профессиональной психолого-педагогической готовности будущих практических психологов к работе с семьей. Результаты исследования: выработано уточнённое определение понятия «готовность к психолого-педагогической работе с семьей»; обоснованы содержание, формы и методы формирования психолого-педагогической готовности к работе с семьей.

Ключевые слова: семья, психолого-педагогическая работа, формирование готовности к работе с семьей, профессиональное становление практического психолога.

Abstract

The article reveals the content, forms and methods of formation of professional psychological and pedagogical practical readiness of future psychologists to work with the family. Results: developed a refined definition of the concept of "readiness for psychological-pedagogical work with the family"; it justifies the content, forms and methods of formation of psychological and pedagogical readiness to work with the family.

Keywords: family, psychological and pedagogical work, the formation of readiness to work with the family, professional formation of the practical psychologist.

Психолого-педагогическая готовность к работе с семьей у будущего практического психолога представляется, как наличие у студента базовых конструкторов профессионально значимых качеств (ПЗК), необходимых личности для практического осуществления психолого-педагогической работы в вопросах семейных отношений и семейного воспитания [10], [11]. Мы

считаем, что достижение будущим практическим психологом готовности к работе с семьей происходит при направленной организации содержания, форм и методов на формирование интеллектуального, психологического, деятельностного и ценностного компонентов в развитии студентов [4].

Именно поэтому особого внимания заслуживает курс «Психология и педагогика семьи», осуществляемый в рамках проекта модернизации педагогического образования, где происходит формирование знаний у будущих практических психологов о современных исследованиях семьи, где студенты раскрывают для себя ценность семьи в профессиональной деятельности. В результате занятий по данному курсу происходит формирование мотива и интереса к психолого-педагогической работе с семьёй, владение умениями и навыками для ее осуществления.

Важно познакомить будущего практического психолога с базовыми понятиями психологии и педагогики семьи, дать систематизированное обзорное представление об эволюции семейных и детско-родительских отношений, показать характерные черты и особенности жизненного цикла семьи, выявить основные проблемы педагогики и психологии семейных отношений и воспитания.

При организации самостоятельной работы в процессе подготовки к занятиям студенты изучают методическую литературу и учебные пособия, выполняют реферативные и контрольные работы, систематизируют учебную информацию (решают психолого-педагогические задачи, отвечают на проблемные вопросы, осуществляют микроисследования и интерпретируют их результаты).

Текущий контроль качества усвоения знаний осуществляется на лекциях путём выборочного опроса, на практических занятиях в процессе ролевых игр, тренинговых упражнений, по итогам ответов на проблемные вопросы и качеству выполнения практических заданий, по результатам контрольных работ, рефератов, микроисследований. Итоговая аттестация осуществляется в форме экзамена.

В разделе «Основные понятия в историческом и современном контексте» происходит экскурс в становлении института семьи от древности до наших дней, изучение эволюции детско-родительских и брачно-семейных отношений (исторический контекст). Рассматриваются представления о семье и изменениях, происходящих в ней и в общественном сознании. Формирование отношения будущих практических психологов к семье, как ценности начинается с характеристики современной семьи, раскрытия понятий семья и брак, рассмотрения функций и структуры семьи.

Следующий этап раздел «Психология семьи и семейных отношений»- это рассмотрение современных исследований семейно-брачных отношений, где особый интерес вызывают тенденции развития альтернативных форм брачно-семейных отношений. Тема затрагивает вопросы одиночества, незарегистрированного сожительства, сознательно бездетного брака, повторных браков, внебрачного секса, свингерства, гомосексуального брака, группового брака. Это очень важно не только в понимании психологии семьи и семейных отношений, но и правильного формирования ценности семьи и, в дальнейшем, семейного воспитания.

Много вопросов и мнений вызывает тема «Любовь и брак», где мы затрагиваем механизмы возникновения симпатии, рассматриваем феномен любви, её типы при этом важным аспектом изучения являются психологические моменты, которые разрушают стабильность эмоциональных отношений, а так же условия сохранения эмоциональных отношений. Так же затрагиваем тему любви, как отражения личной неадекватности. Студенты знакомятся с теориями любви А.Афанасьева, В.И.Мустейна, Дж. Ли, Р. Дж. Стернберга, Р.Мей [6, 11].

Изучают особенности периода ухаживания, периода молодой семьи, где происходит формирование внутрисемейной коммуникации. Рассматривают особенности семьи с маленьким ребёнком, где идёт подготовка семьи к рождению ребёнка, изучают особенности первой беременности, изменения в семье в связи с рождением ребёнка. Будущие практические психологи знакомятся с проблемами зрелого брака и их решением. Затрагиваются особенности реконструкции супружеских отношений в семье со взрослыми детьми (феномен "опустевшего гнезда"), изменениями в жизни семьи в старости.

Тема «Психологический диссонанс в семье» раскрывает причины возникновения семейных ссор и специфику семейного конфликта, а именно то, что накопление обид в супружеских и детско-родительских отношениях является огромной проблемой, изменяющей жизнь семьи в худшую сторону. Это отражается в общении, в качествах характера членов семьи. Тема развода рассматривается через изучение концепций и форм распада семейных отношений, где студенты знакомятся с факторами, разрушающими брачно-семейные отно-

шения, изучают фазы распада и дестабилизации эмоциональных отношений, стадии развода и постразводную ситуацию. На практических занятиях происходит актуализация знаний студентов по вопросам основные теоретические подходы в семейной терапии.

Раздел «Педагогика семьи и взаимодействие семьи и образовательных учреждений» важен для будущих практических психологов в психолого-педагогической работе с родителями и детьми. Огромное значение уделяется воспитательному потенциалу семьи, его компонентам, формированию понятия родительства» [3]. Важны психолого-педагогические факторы, основы, принципы воспитания детей, особенности воспитания детей в разных типах семей, изучение преимуществ и недостатков разных стилей детско-родительских отношений и др., так как к настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребёнка и особенности его поведения. Помимо типа отношения родителей и типа воспитания, формирование личности ребёнка в семье во многом определяется родительскими директивами. Они могут являться источником эмоциональных проблем ребёнка, как в настоящем, так и в будущем.

В процессе работы с семьей у практического психолога возникает необходимость выявить и проанализировать истинные мотивы, побуждающие родителей реализовывать тот или иной тип поведения по отношению к собственным детям, а также основное содержание родительской позиции. Часто применяются такие методы исследования мотивов воспитания и родительских позиций, как методы «Эссе», «Сочинение», «Незаконченный рассказ», с которыми студенты знакомятся на практических занятиях. Как показывает практика психологической помощи детям и их родителям, большое значение имеет климат общения в семье, трудности детей служат проекцией отношений в семье. Именно в раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых.

Для развития личности ребенка важна гармонизация семейных отношений. Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры — всем многообразием взаимоотношений детей и родите-

лей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие.

Также мы считаем очень важной тему «Взаимодействие семьи и образовательных учреждений в воспитании детей», нами рассматриваются вопросы взаимодействия, сотрудничества, партнерства в отношениях семьи и образовательного учреждения; основные направления взаимодействия родителей и педагогов; формы, методы, технологии психолого-педагогического просвещения родителей и совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка.

На практических занятиях происходит актуализация знаний студентов по вопросам: психолого-педагогические основы семейного воспитания, методы, тактики и стили семейного воспитания. В форме ролевых игр и решения психолого-педагогических ситуаций происходит знакомство и проигрывание инновационных форм и технологий.

Тема, посвященная диагностической работе с семьей, формирует практическую сторону в подготовке будущих практических психологов к работе с семьей. Студентами рассматриваются цели и задачи изучения семьи, проблемы семейных отношений. Социально-психологические проблемы семьи можно свести к трем основным группам: добрачные (часто являются основными детерминантами супружеских проблем), супружеские, проблемы взаимоотношений детей и родителей. Будущие педагоги-психологи знакомятся с одним из главных направлений работы практического семейного психолога, которым является диагностика, она позволяет получить полную и надежную информацию о взаимоотношениях членов семьи на разных этапах их жизни.

Студенты знакомятся с диагностикой взаимоотношений молодых людей в добрачный период, так как характер предбрачного ухаживания позволяет выявить истоки зарождения тех трудностей, которые прямо или косвенно могут проявиться на каком-либо из этапов жизненного цикла. Методы диагностики супружеских отношений и изучения особенностей общения и взаимоотношений в супружеской паре позволяют раскрыть особенности распределения семейных ролей, ожиданий и притязаний в браке, выработка оптимальных способов об-

щения и адекватное реагирование на проблемы.

Методы исследования семейного досуга, интересов и ценностей очень важны во взаимоотношений как супругов, так и родителей и детей. Духовное взаимодействие членов семьи, их духовная совместимость, проявляется на социокультурном уровне отношений. Это общность ценностных ориентаций, жизненных целей, мотивации, социального поведения, интересов, потребностей, традиций, а также общность взглядов на проведение семейного досуга» [1, 2, 5].

Дети остро реагируют на все изменения в семье. Они особенно сензитивны к оценке взрослого, его позиции по отношению к себе, к состояниям матери и отца, изменению стереотипов повседневной жизни и т.д.

С помощью методик диагностики детско-родительских отношений, с которыми студенты знакомятся на практических занятиях, он может получить сведения об отклонениях в психическом развитии ребенка, выяснить причины супружеских ссор и конфликтов. Эти методики разделяются на две группы: одни исследуют межличностные отношения в системе «родитель - ребенок» глазами родителя, другие — глазами ребенка.

Так, методики исследования межличностных отношений в системе «родитель - ребенок» глазами родителя. Важнейшая сфера деятельности практического психолога – работа с родителями, ибо их роль определяет формирование уникальной для каждого ребенка социальной ситуации развития. Изучая межличностные отношения в системе «родитель – ребенок» глазами родителя, будущий педагог-психолог обращает внимание на особенности семейного воспитания: родительские установки и реакции; отношение родителей к ребенку и жизни в семье; нарушения воспитательного процесса в семье; причины отклонений в семейном воспитании; типы воспитания; уровень родительской компетентности и т.п. Но при этом важно изучать и то, как видит ребёнок межличностные отношения в системе «родитель – ребенок» [3].

Занятия по курсу проходят в формах лекции-диалога, мини-конференции, тренинга, практикума, ролевой игры, что способствует формированию необходимых ценностей. От студента требуется умение вести дискуссию, творческий подход к анализу текстов, способ-

ность чётко и ёмко формулировать свои мысли, решать педагогические задачи, а также качество подготовки творческих работ, рефератов, практических заданий и выполнение самостоятельной работы. Каждый студент участвует во внеаудиторных делах, встречах, подготовки нестандартного родительского собрания и т. д. Студенты обязательно участвуют в рефлексии занятий, обобщают свой семейный опыт воспитания (в роли родителей и детей).

В результате прослушанного курса у студентов должен быть закреплён системный подход к изучению процесса психологии и педагогики семьи; формированию гуманистических принципов по отношению к семейным отношениям и семейному воспитанию; формированию эмоционально-положительного отношения у студентов к курсу, к личностному и профессиональному росту. Так, рассматривая социокультурную среду, студентам необходимо представить консультацию для родителей: «Какие игрушки нужны малышу?» (возраст любой) или «Какие книги желательно иметь в библиотеке ребенка». Проводя ролевую игру «Нетрадиционное родительское собрание», студенты должны заранее познакомиться с организацией и методикой проведения родительского собрания, разделить на группы, выбрать тему и форму проведения собрания. На занятии проигрываются различные формы родительских собраний. При этом остальные студенты являются «родителями», и каждый из них выполняет свою роль.

Так, проводя ролевую игру, поочередно студенты делятся на разные «семьи» (многодетные, бездетные и т. д.), «семьи», разыгрывают ситуации, касающиеся выбранной проблемы. Другие семьи и эксперты должны помочь, как разобраться в данной проблеме. Задача участников — определиться, каков состав семьи, распределить семейные роли, возраст членов семьи. Каждый обдумывает, чем он занимается, где работает, чем увлекается и т.д. Члены семьи решают, как распределяют семейные обязанности, какие у них отношения в семье и т.д. Подгруппа придумывает отличительные черты своей семьи, которые отражаются в фамилии. Все это позволяет «прочувствовать» ценности различных семей, что важно для будущего психолога. Таким образом, семейные ценностные ориентации определяют содержание направленности личности, составляют ядро ее мотивации к созданию благопо-

лучной семьи, жизненной концепции и отражают отношение человека к себе, к своей семье, окружающему миру и другим людям.

Таким образом, семья, как объект психолого-педагогических исследований нашла отражение в трудах лучших зарубежных и отечественных педагогов, психологов А.Адлер, К.Хорни, А.Фрейд, К.Роджерс, Э.Эриксон, В.Сатир, В.Н.Дружинин, Ю.А.Алёшина, А.С.Спиваковская, В.А.Сысенко, С.В.Ковалев, А.Н.Волкова, А.И.Антонов, Г.Ф.Биктагирова, Р.А.Валева, Т.А.Куликова, В.М.Медков, Г.Г.Парфилова, Э.И.Муртазина и др. [2, 3, 6, 8, 9, 10]. Опыт данных исследователей нашел преломление научно-методических работах и программах обучения. Анализ всего богатства психолого-педагогического наследия показал, что многие идеи и разработки актуальны в направлении эффективного формирования готовности к работе с семьёй у будущих практических психологов.

Литература

1. Биктагирова, Г.Ф., Бурганова, Т.Ф. Семейные традиции в представлении подростков // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 41-43.
2. Биктагирова, Г.Ф., Валева, Р.А., Биктагиров, Р.Р. Семейные традиции: вопросы теории и социального проектирования: Монография. Казань: Изд-во «Отечество», 2012. 228 с.
3. Biktagirova, G.F., Valeeva, R.A. Formation of University Students' Readiness for Parenthood / Review of European studies. Vol 7. № 4 (2015), pp. 93-97.
4. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... докт. пед. наук. М., 1983. 224 с.
5. Minullina, A.F. Research of Anticipation Consistency in the Families of Drug Addicts // Middle-East Journal of Scientific Research 19 (8): (2014). 1099-1103.
6. Муртазина, Э.И., Минуллина, А.Ф. Психология семейных репрезентаций в контексте конфессиональной принадлежности // Филология и культура. Philologia and Culture. 2013. № 3 (33). С. 317-322.
7. Murtazina, E.I., Minullina, A.F., Frolova, A.V. Pedagogical Support Aimed to Form Future Pedagogue-Psychologists' Readiness to Work with the Family // Middle-East Journal of Scientific Research 20 (8), (2014): 905-909.
8. Парфилова, Г.Г. Экологическое воспитание младших школьников в семье: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003. 173 с.
9. Сахапова, Э.И. Формирование готовности к работе с семьёй у будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2006. С. 75-101.
10. Сахапова, Э.И. Формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе с семьёй: вопросы теории и практики: монография. Казань: Издательство «Отечество», 2013. 166 с.
11. Силаева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 37.07

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕГО ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.Г.Габдрахманова, Р.М.Хусаинова, С.Е.Чиркина

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования способности к рефлексии студентов высшей школы. Авторы предлагают оценивать сформированность навыков рефлексии (самооценки) результатов образовательной деятельности студентов за счет привлечения к оцениванию всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательные результаты, метод, рефлексия, рефлексивная карта, студент, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract

In the article the problem of formation of the ability to reflect high-school students. The authors propose to assess the readiness skills of reflection (self-evaluation) of the results of educational activity of students by bringing to the assessment of all participants of educational process.

Keywords: educational outcomes, method, reflection, reflective card, student, individual educational trajectory.

Современный этап развития высшего образования в России предполагает изменение подхода к наполнению его содержания, способов и форм определения образовательных результатов учебной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных результатов. Совокупность компетенций современного педагога отражена в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [1]. Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий включено в число профессиональных компетенций, обязательных для овладения студентами высшей школы.

При этом, несмотря на давнее обсуждение категории рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, фиксируется дефицит научно-практических знаний о методах и методиках развития и фиксирования ре-

флексии у студентов высшего учебного заведения. В психологии рефлексия понимается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, как фундаментальный ментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивидом собственных действий. Владение навыками рефлексии становится особенно важным, когда речь идет о студентах психолого-педагогического направления обучения в вузе.

Педагогическая деятельность рефлексивна по своей сути, однако рефлексия как педагогическая категория изучена недостаточно. А.А.Бизяева [2], под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Представители педагогического направления М.Э.Боцманова [3], А.З.Зак [6], А.В.Захарова [3,

4], Н.И.Поливанова [5], Е.А.Бессонова [7], Б.З.Вульф, В.Н.Харькин [8], Г.С.Пьянкова [9], И.А.Савенкова [11], В.А.Валеева [12] понимают рефлексивность в качестве инструментальной деятельности организации учебной деятельности. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыслительности студенты не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает студентам сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свою индивидуальную образовательную траекторию. В.Н.Феофанов (по Г.С.Пьянкова [9]) считает, что изучение рефлексии студентов необходимо для управления самим учебным процессом. Потому как, получая информацию от обучаемых о том, как они понимают, что усваивают, а что им не понятно, преподаватель может скорректировать свою образовательную деятельность. Методологическую основу исследования рефлексии составили положения системно-деятельностного подхода (С.Л.Рубинштейн, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков, А.В.Карпов). Исследованием вопросов рефлексии в психологии мышления занимались В.В.Давыдов, Ю.Н.Кулюкин, И.Н.Семенов [13, 14]. А.В.Карпов указывал на недостаточность теоретико-экспериментального изучения рефлексии в учебной деятельности, особенно в проблеме генезиса рефлексии и содержания образования [15].

Изучение учебных планов основных образовательных программ в вузе, позволяет заметить, что на самостоятельную работу студентов выделяется существенно большее количество часов, нежели на аудиторную работу. В таких условиях ответственность и студента и преподавателя за образовательные результаты повышается. Для повышения ответственности студента за образовательные результаты необходимо, чтобы он обладал высоким уровнем рефлексии (в данном случае самооценки). Соответственно, важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. Задания, которые предлагает преподаватель для студента, должны предполагать рефлексивность студента. И преподаватель должен иметь возможность делать замеры и определять изменения, динамику в рефлексии студента.

Рефлексия выступает в данном случае показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью. Занимая рефлексивную позицию, студент анализирует, критически осмысливает свою деятельность, сравнивает ее цели и результаты, стремится понять ее особенности, недостатки и достоинства. Рефлексия понимается нами как способность человека осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки. В данном случае, рефлексия направлена на поиск причин неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что возможно, используемые средства не соответствуют задаче, как следствие, формируется критическое отношение к собственным средствам. Ретроспективная рефлексия служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексия, таким образом, затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом. Образовательная рефлексия, подразумевает способность анализировать результаты своей деятельности, устанавливать границы собственной деятельности при решении учебной задачи, корректировать собственные действия. Иными словами «способность мыслить о том, как мысля, знать, что знаю, и знать, как знаю». Образовательная рефлексия в профессиональной деятельности несет в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать ее на новый уровень. Тип профессии «человек-человек», к которой относится профессия учителя предметника, практического психолога, качественно отличается необходимостью наличия компетентности во взаимодействии с людьми. В связи с этим формирование рефлексии в системе психолого-педагогического образования крайне важно.

Итак, рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков, которые позволяют добиваться успехов и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов.

Рефлексивное осмысление точек опоры и точек роста позволяет:

– зафиксировать особенности движения в деятельности относительно ожидаемых ре-

зультатов, а также значимые изменения, происходящие в самом субъекте деятельности;

– через осознание полученной практики перевести ее в опыт, которым можно пользоваться в дальнейшем;

– на основе полученного выше, делать выводы и своевременно корректировать последующую деятельность, делая ее более эффективной.

Для организации рефлексии деятельности можно использовать такие формы и методы работы как:

- групповая и индивидуальная работа;
- обсуждения на семинарских занятиях;
- письменные работы (ответы на вопросы по методу неоконченных предложений, психологическое тестирование и т.п.).

Соответственно, рефлексия является основой различных видов деятельности студентов в процессе изучения им дисциплин. Это может быть слушание лекций, чтение текстов, анализ литературных источников, написание эссе, конспектов, но способы включения рефлексивных механизмов сугубо индивидуальны. По мнению А.А.Тюкова [16], рефлексивный механизм состоит из шести этапов:

Рефлексивный выход – осуществляется тогда, когда другими средствами и способами невозможно познать самого себя и другого человека.

Интенциональность – направленность на объект рефлексирования, выделение его среди других объектов.

Первичная категоризация – выбор первичных средств, с помощью которых осуществляется рефлексирование.

Конструирование системы рефлексивных средств – выбранные первичные средства объединяются в некоторую систему, что дает возможность более целенаправленно и обоснованно проверить рефлексивный анализ.

Схематизация рефлексивного содержания проводится за счет использования разных знаковых средств: образов, схем, символов, языковых конструкций.

Объективизация рефлексивного описания – оценка и обсуждение полученного результата. В том случае, если результат неудовлетворен, процесс рефлексии запускается вновь с самого начала.

Нами была поставлена задача выяснить, какие методические средства помогут «запу-

стить» рефлексивный механизм. При этом ими должны легко пользоваться и преподаватель и студент для определения уровня осознания движения в деятельности относительно ожидаемых образовательных результатов.

В стадии разработки находятся диагностические средства изучения регуляционного компонента рефлексии (самооценки и самоконтроля способов выполнения деятельности). По мнению А.М.Макаровой [17], устный и письменный опрос учеников позволяет фиксировать, какими способами рефлексии владеет или не владеет обучающийся, умение оценивать и контролировать себя – уровень планирующего самоконтроля а также адекватность и дифференцированность самооценки.

Рефлексивная деятельность в аспекте индивидуального развития студентов в обобщенном виде должна быть связана с осознанием ими своей учебной деятельности, умением анализировать учебные мотивы, потребности, действия и поведение в целом. Соответственно, она будет характеризоваться такими признаками, как целенаправленность, предметность, осмысленность. Таким образом, для организации рефлексивной деятельности студентов преподавателю необходимо обеспечить студенту возможность выбора индивидуальной образовательной траектории с учетом своих возможностей и способностей, способствовать формированию умения фиксировать успехи и трудности, устанавливать их причины, а также развивать умение адекватно относиться к возникающим проблемам и искать пути их решения.

Важную роль в структуре рефлексивной деятельности студентов будут играть следующие условия: выполнение учебных заданий, включающих в себя рефлексии и направленных на самоанализ учебных действий; использование в обучении инновационных методов контроля обучения таких как портфолио, метода проектов и др.; фиксирование студентами своего учебного продвижения (саморазвития) после каждой учебной единицы, будь то лекция, практическое занятие, либо изучение предметной дисциплины в целом (заполнение специальных таблиц, составление графиков, введение в них условных обозначений) и их анализ; ведение специальных занятий по развитию навыков рефлексии. Таким курсом в рамках нашего эксперимента является рефлексивный факультатив «Восхождение к

профессии». В рамках данного курса организуются дискуссионные площадки, где студенты получают возможность защищать свои проекты, портфолио, анализировать результаты своего профессионального становления, как во время теоретического обучения, так и во время непрерывной психолого-педагогической практики, которая и называется «Рефлексивное погружение в профессию».

Приступая к реализации программы дисциплин, мы предлагаем изначально определить уровень личностной рефлексии студентов, результаты которой позволят планировать дальнейшую работу со студентами. Мы предлагаем использовать «Методику определения уровня рефлексивности» А.В.Карпова, В.В.Пономаревой. Это психометрическая методика диагностики индивидуальной меры развития свойства рефлексивности.

Вторым этапом оценки сформированности навыков рефлексии мы предлагаем использовать рефлексивную карту для определения уровня учебной (отвечающей профессиональным требованиям) рефлексии. В словаре практического психолога [18], под рефлексией понимается не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с

познанием) представления. Таким образом, в основе рефлексивной карты оценивания сформированности навыков рефлексии (самооценки) результатов образовательной деятельности студентов лежит методика «360 градусов», которая направлена на всестороннее оценивание формируемых образовательных результатов за счет привлечения к оцениванию всех участников образовательного процесса, на определение образовательных результатов. Оценку уровня сформированности навыков рефлексии результатов образовательной деятельности студента проводят преподаватель дисциплины, сокурсник, куратор педагогической практики, эксперт. В качестве эксперта может выступить потенциальный работодатель.

Рефлексивная карта состоит из таблицы и схемы (табл. 1, 2), составленные в программе Microsoft Excel. Полученные результаты автоматически выводятся в схеме (рис. 1, 2). В данном случае, студент (преподаватель, однокурсник, эксперт (им может выступать потенциальный работодатель) и т.д.) фиксирует насколько сформулированы образовательные результаты, которые определены заранее заданными критериями. Тщательный анализ проводится в случае, когда поставленные баллы разными участниками опроса совпали.

Таблица 1

Рефлексивная карта

на 00.00.20__		ФИО студента				Средний балл сформированности навыков самооценки (+,-)
Критерии сформированности образовательных результатов	Самооценка	Взаимооценка	Оценка эксперта	Оценка преподавателя		
1. ***	xx	xx	xx	xx		
2. ***	xx	xx	xx	xx		
3. ***	xx	xx	xx	xx		
4. ***	xx	xx	xx	xx		
***	xx	xx	xx	xx		
***	xx	xx	xx	xx		

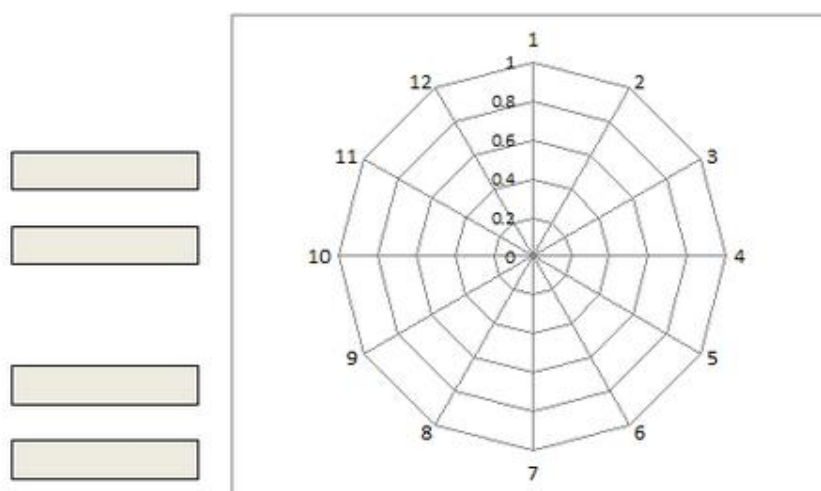


Рисунок 1. Диаграмма рефлексивной карты

Преподаватель продумывает, какие образовательные результаты (столбец «Критерии сформированности образовательных результатов») в данном случае будут заявляться для отслеживания уровня их сформированности.

После чего, таблица отдается на заполнение участниками опроса. Баллы из заполненной таблицы переносятся в таблицу Microsoft Excel, которая и помогает строить диаграмму (рис. 2).

Таблица 2.

Пример заполнения
Рефлексивная карта

на 00.00.20__	ФИО студента				
Критерии сформированности образовательных результатов	Самооценка	Взаимочеловек	Оценка эксперта	Оценка преподавателя	Средний балл сформированности навыков самооценки (+,-)
1***	7	5	4	4	
2***	8	8	8	8	
3***	10	6	10	10	
4***	7	7	9	8	
5***	9	6	9	9	
6***	7	8	8	7	
7***	10	7	6	9	
8***	10	9	9	10	
9***	8	7	7	9	
10***	8	9	5	7	
11***	10	7	7	8	
12***	9	8	6	7	

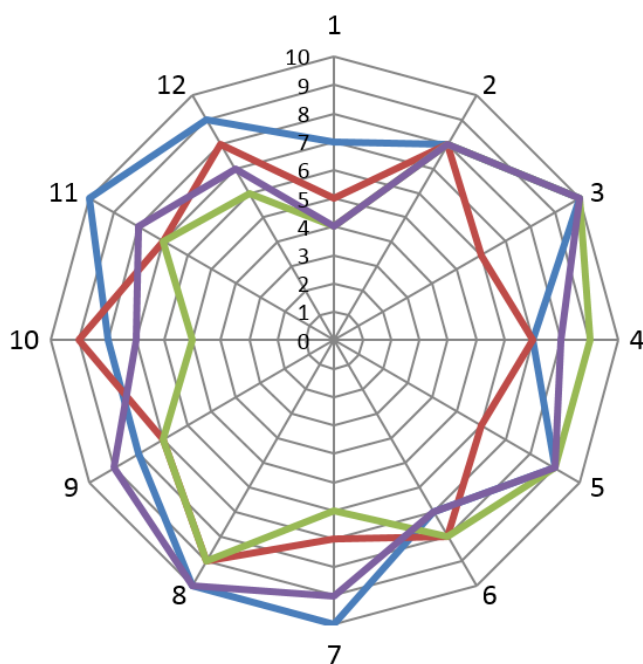


Рисунок 2. Диаграмма рефлексивной карты

Заполнение ячеек: ФИО – студент в именительном падеже; вместо XX внести значение оценки по 10-балльной шкале (только число)

Так как рефлексия является важнейшим компонентом профессионально важных качеств будущего учителя-предметника, практического психолога в образовании, по окончании изучения раздела, модуля, дисциплины опрос студентов по рефлексивной карте поможет и преподавателю и самому студенту определить степень овладения курсом. Составление подобных рефлексивных карт будет иметь определенный интерес среди потенциальных работодателей, если учесть еще и то, что они сами будут заполнять подобную карту.

Определить уровень сформированности рефлексии студента возможно и другими способами. Наш метод довольно трудоемкий, но огражден от субъективной оценки. Если решились использовать предлагаемую нами рефлексивную карту, необходимо выполнять одно из главных условий: в числе экспертов желателен потенциальный работодатель.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлениям подготовки бакалавриата <http://минобрнауки.рф/документы/924> Дата обращения 15.04.2015.
2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / Псков: ПГПИ им.С. М.Кирова. 2004. 216 с.
3. Захарова, А.В., Боцманова, М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. Москва: АСТ, 2006. 162 с.
4. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки. Минск: 1993. 100 с..
5. Поливанова, Н.И. Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей. Новосибирск: 2007. 237 с.
6. Зак, А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 102-110.
7. Бессонова, Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя. Дис. канд. псих. Наук. Хабаровск. 2000. 160 с.
8. Вульффов, Б.З., Харькин, В.Н. Педагогика рефлексии. ИЧП. М.: «Издательство Магистр», 1995. 111 с.
9. Пьянкова, Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева, 2009. 276 с.
10. Пьянкова, Г.С., Дюков, В.М. Роль рефлексивно-деятельностной педагогики в развитии эффективных путей, средств и возможностей возрождения творческого потенциала образовательной системы // Современные наукоемкие технологии: 2010, (10). С. 103-107.

11. Савенкова, И.А. Семенов, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов. Сочи: НОЦ РАО. 2005. 172 с.
12. Валеева, Р.А., Биктагирова, Г.Ф. Развитие педагогической рефлексии учителей // LifeScienceJournal 2014, 11 (9). С.60-63.
13. Семенов, И.Н. Рефлексивная психология, акмеология и педагогика как средства возрождения образовательной системы. Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. Материалы научно-практической конференции. М.: РАО, АПСН. 2009. С. 338-348.
14. Семенов, И.Н. Рефлексирующее сознание и интуитивно творческий акт. // Вопросы психологии 2011, № 6. С.152-155.
15. Карлов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24.(5). С.45-57.
16. Тюков, А.А. Механизм рефлексии. Модели рефлексии. Новосибирск: Экор, 1995. 214 с.
17. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2005. 246 с.
18. Словарь практического психолога. Сост. С.Ю.Головин: Харвест, Минск: 1998. 800 с.

УДК 378.14

КОНСТРУКТ ИНТЕРАКТИВНОГО ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА «WORLD-CAFE»

И.И.Голованова, Н.В.Телегина

Аннотация

В статье рассмотрена форма предъявления образовательных результатов освоения первого модуля «Адаптационного (социокультурного)», направленного на изучение психолого-педагогических основ образования в поликультурной среде. Предложен конструкт интерактивного занятия на основе метода «World-cafe» с последующим созданием электронного журнала «Ребенок в поликультурной среде».

Ключевые слова: интерактивное обучение, метод «World cafe», эвристичность, личностно-ориентированность, творческое саморазвитие личности.

Abstract

The article deals with the form of educational learning results from the first module «adaptation (social and cultural)» presentation, which is aimed on the study of psychological and pedagogical foundations of education in a multicultural environment. Was proposed the construct of interactive sessions based on the «World cafe» method with the subsequent creation of the electronic journal «Child in a multicultural environment».

Keywords: interactive learning, the method of "World cafe," a heuristic approach, student-oriented, creative self-development.

В настоящее время основной задачей системы высшего образования становится создание новой образовательно-развивающей среды, которая способствует становлению будущих специалистов, способных решать практические задачи в реальных условиях, а значит самостоятельно мыслить и принимать решения, быть ориентированными на дальнейшее саморазвитие.

Сегодня интерактивное обучение рассматривается как приоритетная стратегия и тактика университетского образования, основанная на взаимодействии субъектов обучения (on-line и off-line) при координирующем влиянии педагогической поддержки (сопровождения), способствующая развитию компетенций и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности [4, с. 10].

В основу разработки и реализации новой модульной программы подготовки бакалавра по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия положен принцип интерактивности обучения, который включает:

- взаимодействие, всех участников процесса обучения, включая преподавателя;
- субъектность процесса обучения;
- создание преподавателем условий для инициативы студентов;
- роль преподавателя как организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора. Как отмечает В.И.Андреев, «здесь речь идет об изменении позиции преподавателя –

из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого» [1, с. 51];

- самостоятельность студента при формирование новых знаний и компетенций на основе прямого взаимодействия со своим опытом и опытом своих друзей;

- создание преподавателем мотивационной среды, способствующей творческому саморазвитию студентов. «Для педагогического стимулирования творческого саморазвития большое, а порой решающее значение имеет исходная мотивация обучающегося (их желания, интересы, ценности, установки), т.е. степень их ориентации на творческое саморазвитие» [2, с. 296];

- рефлексивный анализ студентами своей деятельности на каждом этапе процесса обучения.

Целью интерактивного обучения является достижение интеллектуальной автономности студента при развитой социальной компетентности.

При организации интерактивного занятия требуется учитывать личностно-ориентированный характер образовательной деятельности. Как отмечает В.В.Сериков: «Учебный процесс, становящийся сферой личностного опыта, обретает адекватные этому опыту черты: открытость учащимся всех аспектов этого процесса – целей, содержания, выбора методов и форм, оценки результатов; известная непредсказуемость хода и продуктов учебной деятельности, что достигается благодаря качественно новым свойствам педагогических средств – их дискуссионное, имитации, ролевому моделированию, режиссуре и т.п.» [5, с.15].

Е.В.Бондаревская, рассматривая личностно-ориентированное образование как гуманитарную технологию открытого типа, подчеркивает что, «в отличие от традиционного образования, которое работает, в основном, с когнитивной сферой и мышлением, эта технология проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития» [3]. А В.И.Андреев добавляет, что «гуманизация образования предполагает его дифференциацию, и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого» и отмечает, что индивидуализация обучения достигается путем использования разнообразных твор-

ческих форм, методов и приемов обучения, насыщенных эмоциональным содержанием и преобладанием развернутого диалога [1, с. 51].

Интерактивный конструкт позволяет решать разнообразные образовательные задачи (обучающие, развивающие) путем варьирования и сочетания на занятии нескольких форм обучения: фронтальной, индивидуальной, парной, групповой.

Организация и проведение учебного занятия на основе интерактивного конструкта предполагает отличную от привычной логики образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению. Важнейшим условием интерактивного обучения является самостоятельное «приобретение» обучающимся знания, т.е. его собственная самостоятельная мыслительная активность, его попытка породить знание на основе своих интересов, потребностей, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности. При этом опыт и знания самих студентов служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, студенты берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности обучения.

Формой предъявления образовательных результатов освоения первого модуля «Адаптационного (социокультурного)», направленного на изучение психолого-педагогических основ образования в поликультурной среде, является «World safe». А итогом совместной работы студентов выступает создание электронного журнала «Ребенок в поликультурной среде». Освоение студентами обязательных дисциплин этого модуля «Проблемы детства в этнопедагогике», «Образование в поликультурном и полиэтническом обществе», «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» служит основой для формирования проблемного поля обсуждения.

World safe (Мировое кафе) – метод сфокусированного неформального обсуждения. Он применяется для:

- решения комплексных проблем,
- получения ответа на несколько вопросов,
- принятия нестандартных решений,
- объединения нескольких точек зрения,

- подведения итогов обучения,
- обмена опытом.

С помощью «World safe» можно за короткий промежуток времени объединить совершенно разных людей, избежать возможного недопонимания и преодолеть нежелание работать совместно. Неформальная дружеская атмосфера способствует позитивному эмоциональному настрою и открытости при генерации идей и последующем обсуждении, снимает возможную тревожность и скованность. Во время проведения «World safe» допускается и даже поощряется возможность свободно вести беседу за чашкой чая или кофе.

Выбор метода «World safe» обоснован его эвристичностью, личностной ориентированностью и ориентацией на творческое саморазвитие личности студента. Все выше перечисленные технологии базируются на культурологической концепции.

Эвристичность данного метода обеспечивается за счет организации проблемного поля обсуждения в рамках заявленных дисциплин. Эти дисциплины зададут рубрики электронного журнала «Ребенок в поликультурной среде». Для создания проблемного поля преподаватели – «Хозяева темы/рубрики», формулируют несколько (минимум три) ключевых актуальных проблемы для работы столов. Преподаватели назначают ответственного за каждую проблему студента – «Хозяина стола». «Хозяин стола» является хранителем знаний рабочей группы стола, фиксирует информацию и передает наработанное последующим группам на основании полученной инструкции. Преподаватель осуществляет экспертное сопровождение активного поиска решений:

- поэтапно направляет обсуждение за столами путем постановки эвристических вопросов, которые задают новую стратегию творческого поиска, стимулируют эвристические функции мышления по заданным темам;
- контролирует динамику процесса обсуждения и направленность его на конечный результат;
- оценивает работу студентов по разработанным критериям, направленным на оценку конечного результата.

Работа проходит в пять этапов:

1. Этап целеполагания. Ведущий проводит объяснение особенностей работы, устанавливает правила и определяет ожидаемый результат. Результат выражается в разработке

малой группой общего видения, названия и плана статьи в электронный журнал «Ребенок в поликультурной среде».

2. Этап поиска идей. «Хозяин стола» без критики фиксирует идеи. «Хозяин темы/рубрики» оказывает экспертную поддержку работе студентов.

3. Этап дополнения идей. Участники групп переходят к столам другой темы/рубрики (столы в теме/рубрике рекомендуется пронумеровать и передвигаться по схеме: первый стол первой темы/рубрики - к первому столу второй темы/рубрики и т.д.). «Хозяин стола» остается за своим столом. Новую группу он вводит в проблему и рассказывает о том, что наработано предыдущей группой. Новые участники дополняют список своими идеями. Следующий переход осуществляется по команде ведущего. При этом каждая группа должна пройти все три рубрики. В итоге группа возвращается к своему столу.

4. Этап анализа. Группы возвращаются за свои столы (те столы, за которыми они начали работать) и подводят итоги обсуждения, систематизируют идеи, делают выводы и представляют их наглядно. Для работы группы, анализа и выводов рекомендуется использовать заранее подготовленную преподавателем визуальную структуру. (Например, расчерченные бумажные «скатерти», цветные салфеткестикеры и т.п.). Визуальная структура разрабатывается с учетом того, что студенты выделяют 3-5 ключевых идей.

5. Этап презентации. Группа выдвигает студента, «Голос стола», который презентует результаты работы в виде сформулированного названия и развернутого плана совместной статьи.

Дидактическое обеспечение личностно-ориентированного характера метода «World safe» основано на использовании жизненного опыта студента (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т.п.). Это достигается за счет выбора преподавателем актуальных и практикоориентированных тем для обсуждения и субъективной значимостью проблематики для студента. Важно, чтобы тема учитывала актуальный уровень развития студента. Также личностно-ориентированный характер обеспечивается и делением студентов на малые группы (столы). Принцип деления основан на свободном индивидуальном выборе студента. Он выбирает

либо тему (свободный стол), в рамках которой он имеет наибольший интерес/знания/опыт, либо малую группу (свободный стул), в которой ему интересно взаимодействовать. Преподаватель создает мотивирующую среду, способствуя:

- стимулированию мотивации студентов путем принятия и обоснования их деятельности);
- развитию критичности в отношении предлагаемых ценностей и норм;
- организации рефлексии студентов с помощью конструирования и удержания определенного образа «Я»;
- смыслотворчеству через определение системы жизненных смыслов студентов;
- самореализации студентов через проявление своего «Я» внутри группы.

На этапе конструирования занятия с использованием «World cafe» от преподавателей требуется четкое определение действий, направленных на создание среды, способствующей творческому саморазвитию студента. Такая среда характеризуется следующими параметрами:

1. *Работа в рамках контекста.* Все время держать фокус на цели мероприятия, выделять ключевые вопросы для обсуждения, приглашать для участия всех, кто обладает необходимой информацией.

2. *Доброжелательная рабочая атмосфера.* Обучающимся «гостям кафе» должно быть комфортно, и они должны высказываться без опаски. Поэтому в начале работы важно уделить внимание мотивации на активную деятельность.

3. *Наличие вопросов,* которые помогут вспомнить необходимую информацию, запустят процесс генерации идей, повысят групповую энергетику, простимулируют обсуждение и помогут учесть все нюансы.

4. *Поощрение участия каждого.* Классическое использование методики подразумевает, что любой желающий принять участие в данном обсуждении должен иметь такую возможность. Подчеркивайте ценность мнения и опыта каждого.

5. *Обмен разными точками зрения.* Возможность переходить от стола к столу, привнести свежий взгляд, иное восприятие очень ценны. Это позволяет увидеть новые возможности и неожиданные решения, получить инсайты, почувствовать себя частью группы, важной составляющей общего успеха.

6. *Внимательное отношение как к привычным идеям, так и к неожиданным.* Умение слышать окружающих – один из важнейших факторов успеха «World cafe». Синергия коллективного мышления включается, когда каждый стремится не только высказаться, но и услышать, понять точку зрения, возможно кардинально отличающуюся от своей. Это позволяет проявиться информации, которую сложно получить в беседе один на один, сделать явными скрытые знания в группе.

7. *Способность делиться коллективными открытиями.* Последний этап Мирowego кафе часто называют «урожаем» или «сбором урожая». В конце мероприятия идеи всех столов озвучиваются и объединяются в общее видение. Важно представить их наглядно и визуально понятно. Можно для этого использовать специальные графические шаблоны.

С культурологической позиции личностно-ориентированного образования студент развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры – ее носитель, хранитель, пользователь, творец. В рассматриваемом нами методе данный подход обеспечивается направленностью деятельности студентов на получение конечного продукта - статьи для электронного журнала «Ребенок в поликультурной среде». Если рассматривать организацию деятельности студентов в «World cafe» с позиции ценности культурологического личностно-ориентированного образования, то можно оценивать:

- *студента* как субъекта культуры, собственной жизни и индивидуального развития;
- *процесс обучения* как культурную среду, развивающую и формирующую личность, придающую ее деятельности культурные смыслы;
- *творчество и диалог* как способы существования и саморазвития студента в культурно-образовательном пространстве.

Таблица 1.

Критерии оценки работы студента в «World safe»

Критерии	№	Показатели	Баллы
Домашняя подготовка	1.	Наличие и использование материала по теме стола	0-1-2
	2.	Материал имеет непосредственное отношение к теме стола	0-1-2
	3.	Использование актуальных, злободневных аргументов и фактов, важных для современной практики	0-1-2
Идея	4.	Высказывание оригинальной идеи, авторской находки	0-1-2
	5.	Связь со своим личным опытом и представлением о профессиональной психолого-педагогической деятельности	0-1-2
	6.	Проявление критического подхода к оценке идей, разделение понятий конструктивной и деструктивной критики.	0-1-2
Групповая работа	7.	Умение приводить аргументы для доказательства своей точки зрения.	0-1-2
	8.	Стремление понять участников группы, заинтересованное слушание, проявление эмпатии, терпимость к другим, стремление к взаимопониманию.	0-1-2
	9.	Способность взять на себя ответственность за выполнение определенной роли при работе группы.	0-1-2
Анализ	10.	Систематизирует информацию, опираясь на выделенные признаки.	0-1-2
	11.	Определяет главное и второстепенное, избавляясь от незначимой информации.	0-1-2
	12.	Расставляет приоритетность в последовательности изложения материала	0-1-2
Презентация	13.	Логичность, завершенность и структурированность сообщения	0-1-2
	14.	Использование наглядности, вербальных и невербальных приемов влияния на аудиторию с учетом ее поликультурности.	0-1-2
	15.	Использование основных психолого-педагогических понятий /изложение своей позиции на языке, доступном (интересном) для аудитории	0-1-2
Суммарный балл:			30

Таким образом, оценка события «World safe» – с созданием электронного журнала «Ребенок в поликультурной среде» получается суммарно из двух оценок, одна из которых – оценка по показателям работы студента в «World safe», а другая – оценка статьи. Критерии оценки статьи здесь не приводятся.

При разработке данного события, учитывалась возможность оценки 3 из 8 итоговых образовательных результатов:

Выход на образовательные результаты происходит через использование критериев оценки.

Таблица 2.

Соотнесение образовательных результатов с показателями «World safe»

Образовательные результаты	Показатели критериев «World safe»
1. Умение оценивать параметры и проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду.	6, 7, 8, 9, 14, 15
2. Умение формировать у учащихся социокультурные компетенции, психологическую культуру и основы здорового, безопасного образа жизни.	3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15
3. Знание законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, теорий и технологий учета возрастных особенностей обучающихся; закономерностей формирования детско-взрослых	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13

сообществ, их социально-психологических особенностей, закономерностей развития детских и подростковых сообществ; нормативно-правовых основ сопровождения образовательного процесса.

Оценка образовательных результатов студентов суммарно складывается из показателей критериев оценки события, завершающего образовательный модуль.

Литература

1. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 220 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е издание. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
3. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. Методист, 2003. № 2. С. 2-6.
4. Голованова, И.И., Асафова, Е.В., Телегина, Н.В. Практики интерактивного обучения: Методическое пособие. Казань: КФУ, 2013. 288 с.
5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: монография. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н.Калацкая, О.А.Гурьянова

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена изменениями в содержании подготовки будущих психологов образования. Цель статьи – представить новую концепцию организации психолого-педагогической практики в вузе. В статье раскрываются цели, задачи, основное содержание учебно-ознакомительной адаптационной практики «Погружение в профессиональную среду», психолого-педагогической практики «Рефлексивное погружение в профессию», психолого-педагогической практики «Летняя практическая школа», психолого-педагогической практики «Психолого-медико-педагогический консилиум», производственной практика «Мастерская практического психолога». Материалы статьи могут использоваться специалистами, ответственными за организацию психолого-педагогической практики в вузе.

Ключевые слова: практика, психология, педагогика, студенты, вуз.

Abstract

The relevance of the investigated problem is caused by changes in the content of training of future psychologists of education. The aim of paper is to present a new concept for the organization of psychological and pedagogical practices at the university. The article describes the goals, objectives, basic content of teaching and study adaptation practices "Immersion in a professional environment," psycho-pedagogical practice of "reflexive dive into the profession," psycho-pedagogical practices "Summer practical school" psycho-pedagogical practice "Psychological and medical-pedagogical consultation" manufacturing practices" Workshop practical psychologist. "Article Submissions may be used by specialists responsible for organizing psychological and pedagogical practices at the university.

Keywords: practice, psychology, education, students, university.

Современное состояние высшего профессионального образования диктует новые требования к подготовке будущих специалистов. Это вызвано вступлением России в мировое образовательное пространство, необходимостью реализации компетентностного подхода, совершенствованием новых подходов к организации профессионально-практической под-

готовки студентов-бакалавров и нахождением путей ее практической реализации.

Проблемы профессионально-практической подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования поднимались такими учеными как О.А.Абдуллиной, З.И.Александровой, И.А.Бочкаревой, С.М.Дзидеевой, Н.Н.Загряжкина, Н.В.Кузьми-

ной, И.М.Курбанбаевой, М.В.Лазаревой, Н.А.Половниковой, В.И.Стеньковой, А.И.Щербаковым и др.

В системе профессиональной подготовки практического психолога важная роль принадлежит различным видам практик. Они являются органической частью учебного процесса, обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих практических психологов с их практической деятельностью в реальных условиях профессиональной деятельности. В ходе проведения практик студенты знакомятся с основными направлениями деятельности практического психолога, совершенствуют навыки непосредственного взаимодействия с людьми, приобретают опыт психодиагностики, психологического сопровождения образовательной среды и консультирования.

Главная *цель* психолого-педагогических практик – закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении дисциплин, приобретение практических навыков и умений самостоятельно решать актуальные профессиональные задачи в сфере психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Задачи психолого-педагогических практик:

- вооружить студентов психолого-педагогическим основам образования в поликультурной среде, биолого-психолого-педагогическим основам развития ребенка;
- формировать навыки психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательной среде;
- установить и укрепить связи теоретических знаний, полученных студентами при изучении дисциплин адаптивного социокультурного, психофизиологического и инструментального модулей;
- формировать профессиональные качества будущего практического психолога, а также личностные качества специалиста;
- приобщить студентов к непосредственной практической деятельности, формировать у них профессиональные умения и навыки, необходимые для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;
- выработать у студентов творческий, исследовательский подход к психолого-педагогической деятельности, навыки анализа результатов своего труда, потребность в саморазвитии.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров по направлению психолого-педагогического образования (профиль «Практическая психология в образовании») нами были разработаны следующие виды практик, которые тесно взаимосвязаны, осуществляются в определенной системе и указанной последовательности, обладая большими потенциальными возможностями для профессионального самоопределения.

1. *Учебно-ознакомительная адаптационная практика*, является частью профессиональной подготовки специалиста и, наряду с другими видами практик, закладывает фундамент формирования основных умений и навыков будущих практических психологов, призвана дать студентам возможность осмыслить будущую профессиональную деятельность, развить профессиональную любознательность, сформировать первоначальный интерес в научно-исследовательской сфере. Эта практика имеет вводно-ознакомительный характер и нацелена на первичное погружение в психолого-педагогическую деятельность [4].

Особенностью учебно-ознакомительной практики является то, она проводится параллельно с изучением учебных дисциплин адаптивного (социокультурного) цикла «Психолого-педагогические основы образования в поликультурной среде»: Педагогика в системе современного антропологического знания. Психологические теории в проектировании образовательных систем; Философия и история образования; Проблемы детства в этнопедагогике; Образование в поликультурном и полиэтническом обществе; Психология этнического самосознания и межкультурного общения. А также дисциплин по выбору (3 из 5): Адаптационный тренинг; Тренинг командообразования; Тренинг личностного роста; Тренинг управления конфликтами; Тренинг толерантности и межкультурной коммуникации.

Полученные задания реализуются в течение все практики, полученные результаты обсуждают на факультативе – дискуссионном семинаре «Восхождение к профессии». Практика помогает соотносить теоретические знания, полученные при изучении дисциплин данного модуля, и сформировать навыки их практического применения.

Цель практики: применение студентами в учебной и воспитательной работе знаний, по-

лученных в процессе изучения дисциплин адаптивного (социокультурного) цикла.

Задачи практики:

1. Формировать психолого-педагогические основы образования в поликультурной среде.

2. Познакомить студентов со спецификой профессиональной деятельности практического психолога в образовательных, психолого-педагогических организациях, центрах социально-психологической помощи.

3. Ознакомить студентов с профессиональными функциями психолога в различных учреждениях и формировать у них интерес к выбранной профессии.

4. Формировать представление о современном состоянии психологических служб различного типа, опыте их работы.

5. Вооружить системой нормативно-правовых знаний в сфере профессиональной деятельности.

6. Содействовать осознанию студентами своей профессиональной роли.

7. Формировать адекватное отношение к избранной профессии.

Базами практики являются дошкольные образовательные организации; общеобразовательные организации; профессиональные образовательные организации; образовательные организации высшего образования; организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, созданные органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спек-

тра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Учебно-ознакомительная адаптационная практика проводится в первом семестре 1 курса в течение 15 недель (2 недели – экскурсионные, остальные недели распределены в учебном графике ленточным способом (один день в неделю в течение 12 недель). Длительность пребывания на практике не менее 4 академических часов в день.

Первая неделя практики отводится на общее ознакомление студентов с учреждением и спецификой работы психологической службы различных образовательных организаций и организаций психологической помощи. В течение этого периода они должны ознакомиться:

- с документацией и планом работы психологической службы;

- с формами и методами взаимодействия психолога с администрацией учреждения, его сотрудниками и другими категориями учреждения;

- с организацией различных видов деятельности психолога.

- организуется экскурсия по учреждению, включающая в себя знакомство с рабочим местом практического психолога (кабинет, техническое и методическое оснащение, карты, журналы групп и другая необходимая документация).

В последующие двенадцать недель студенты работают по индивидуальным планам, предусматривающим выполнение заданий, предоставленных преподавателями, читающие учебные дисциплины Адаптационного (социокультурного) модуля «Психолого-педагогические основы образования в поликультурной среде» (таблица 1).

Таблица 1.

Виды заданий и критерии оценки

Виды деятельности	Формы отчетности	Критерии оценки
Максимальный балл за практику из них:		100 баллов
Экскурсия по образовательным организациям и организациям психологической помощи	Аналитический отчет о работе психологической службы	0-7 баллов
1.Задание «Посетить одно учебное занятие (урок, классный час и т.д.) и провести наблюдение учебно-воспитательного процесса по предложенной схеме»	Протокол наблюдения учебного занятия	0-7 баллов

2. Задание «Составьте 3 кейса «Конфликтные ситуации в педагогическом процессе», свидетелями которых вы стали: наблюдали/ услышали из беседы/ принимали непосредственное участие в инциденте/ принимали участие в разрешении конфликта и т.д.»	Составить 3 кейса	0-7 баллов
Задание «В результате наблюдения выделить и описать имеющиеся в образовательной среде конкретного образовательного учреждения культурные группы и их представителей. Описать представленные культуры с точки зрения этнокультурных традиций, социально-экономического и политического положения этих групп в нашем обществе»	Письменный отчет наблюдения	0-7 баллов
Задание «Подобрать методы и методики для оценки этнического самосознания представителей разных культурных групп. Оценить степень культурной включенности «инокультурных» учеников – представителей нетитульных культур (на основе наблюдения и опроса учителей)»	Сводный протокол	0-7 баллов
	Анализ результатов психологического исследования	0-7 баллов
	Психологическое заключение и рекомендации	0-7 баллов
5. Задание «Написать сценарий любого мероприятия этнопедагогического характера (праздник, обряд, игра и т.д.)»	Конспект занятия	0-7 баллов
6. Задание «Провести любое мероприятие этнопедагогического характера (праздник, обряд, игра и т.д.) в одном из образовательных учреждений: детский сад, школа, детский дом, вуз и т.д.»	1. Фотоотчет 2. Экспертная оценка супервизора	0-7 баллов
7. Задание «Провести тренинговое занятие «Сплочение и разогрев группы»	Конспект тренингового занятия	0-7 баллов
8. Составление отчета по практике		0-10 баллов
9. Составление дневника по практике с индивидуальным планом работы		0-10 баллов
10. Самооценка результатов практики		0-10 баллов

Принята следующая шкала соответствия рейтинговых баллов по итогам практики (с учетом их округления до целых) оценкам пятибалльной шкалы:

86 баллов и более – «отлично» (отл.);

71-85 баллов - «хорошо» (хор.);

55 -70 баллов - «удовлетворительно» (удов.);

54 балла и менее – «неудовлетворительно» (неуд.).

2. *Психолого-педагогическая практика (распределенная) «Рефлексивное погружение в профессию» (с контактными часами)* проводится во втором семестре [4].

Целью психолого-педагогической практики является: закрепление, расширение, углубление знаний анатомо-физиологических, возрастных психологических особенностей, норм и отклонений в развитии ребенка раннего детства, младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возраста; овладение студентами основными видами деятельности

практического психолога в реальных условиях дошкольных и образовательных организаций.

Задачи практики:

1. Закрепить и применить на практике студентами знания, полученные в процессе изучения дисциплин психофизиологического модуля.

2. Формировать и совершенствовать практические умения и навыки студентов в планировании и организации профессиональной деятельности практического психолога в дошкольных и образовательных учреждениях разного типа.

3. Осуществлять психологическое сопровождение детей дошкольного и школьного возраста и устанавливать сотрудничество по вопросам их обучения, воспитания и развития в семье и образовательных организациях разного типа.

Прохождение практики студентами происходит параллельно с изучением Психолого-педагогической антропологии, интегрирован-

ных курсов, содержащих знания по анатомо-физиологическим, возрастным психологическим особенностям, норме и отклонениям в развитии ребенка раннего детства, младших школьников, подросткового и юношеского возраста; а также дисциплин по выбору (3 из 5): Развитие детей с особыми потребностями (одаренные дети; дети группы риска; дети с девиациями поведения; дети с зависимостью; дети с ограниченными возможностями здоровья).

Практика реализуется в режиме «погружения». Студенты посещают образовательные организации один раз в неделю в течение 12 недель и выполняют задания, направленные на изучение анатомо-физиологических, возрастных психологических особенностей, норм и отклонений в развитии ребенка раннего детства, младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возраста соответственно (таблица 2).

Таблица 2.

Виды заданий и критерии оценки

Виды деятельности	Формы отчетности	Критерии оценки
Максимальный балл за практику из них:		100 баллов
Проведение изучения дошкольника во время практики.		0-25 баллов
Проведение изучения уровня адаптации младшего школьника		0-25 баллов
Составление психолого-педагогической характеристики личности ребенка подросткового возраста.		0-25 баллов
Психологическая диагностика интересов и профессиональных склонностей.		0-25 баллов

3. *Психолого-педагогическая практика «Летняя практическая школа» планируется проводить после первого года обучения в течение месяца [4].*

Цели летней практической школы: знакомство с различными формами и методами работы практического психолога.

Задачи практики:

- знакомство с основными направлениями практической психологии, применяемые в работе с детьми и подростками;
- обучение студентов формам и методам психологического воздействия, индивидуальной и групповой работы;
- совершенствование опыта выбора стратегий психологической поддержки.

Психолого-педагогическая «Летняя практическая школа» организуется в июне, после окончания 2 семестра. В первой половине практики предполагается проведение семинаров-тренингов и мастер-классов, на которых

рассматриваются основные модальности практической психологии, такие как психоанализ, гештальт-терапия, психодрама, трансактный анализ, нейро-лингвистическое программирование, экзистенциально-гуманистическая психология, а также иные методы индивидуальной и групповой работы и др. Во второй части практики студенты готовят эссе, которое включает в себя теоретическую и практическую части. Тема эссе подбирается студентом самостоятельно. В теоретической части студент должен самостоятельно проработать литературу по направлению практической психологии, которое заинтересовало студента в процессе прохождения мастер-классов и семинаров-тренингов. Вторая часть это личные впечатления от участия в практической работе, и анализ возможностей использования полученных знаний, умений и навыков в практике работы психолога (таблица 3).

Таблица 3.

Виды заданий и критерии оценки

Виды деятельности	Формы отчетности	Критерии оценки
Максимальный балл за практику		100 баллов
из них:		
1. Участие в проведении лекций, семинаров, мастер-классов, практических занятий, направленных на демонстрацию некоторых практических методов и техник психокоррекционной работы практического психолога (игротерапия, психодрама, арт-терапия, гештальт, психоанализ и т.д.).	Посещение 10 семинаров-тренингов, мастер-классов. Активное участие, выполнение заданий, упражнений.	0-50 баллов
2. Написание эссе на тему «Возможности применения направления (игротерапия, психодрама, арт-терапия, гештальт, психоанализ по выбору) в практике работы психолога, работающего (с дошкольниками, школьниками, подростками)»	Эссе	0-50 баллов

Как правило, учебная неуспешность и дезадаптация ярче проявляется в периоды детских и подростковых кризисов, к которым относятся: поступление в первый класс, переход из начальной школы в среднюю и подростковый кризис. Эти периоды часто сопровождаются спадом учебной деятельности, дисциплинарными сложностями, ростом случаев психосоматических заболеваний.

Чтобы получить более полную информацию об ученике, необходимо провести медицинскую, социально-психологическую и педагогическую диагностику и рассмотреть в комплексе соответствующие данные специалистов. Школьные психолого-медико-социальные консилиумы призваны своевременно выявлять проблемы адаптационного характера и намечать пути преодоления негативного влияния внешних факторов на успешность обучения.

Наличие большого числа многоплановых психолого-педагогических проблем связано не только с недостатками в работе педагогических коллективов школ. Гораздо более сильными факторами чаще являются ослабленное здоровье и семейно-бытовые сложности, которые сказываются на снижении учебной мотивации, и, как следствие, на трудности в усвоении школьной программы. В связи с этим, организуется *Психолого-педагогическая практика (распределенная)* *«Психолого-медико-*

педагогический консилиум» (с контактными часами) в третьем семестре.

Цель психолого-педагогической практики: формирование навыков успешного психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательной среде.

Задачи практики:

- углубление и закрепление полученных теоретических знаний и применение их на практике навыков психодиагностической, консультативной и психокоррекционной работы;
- апробация на практике полученных знаний в сфере психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательной среде;
- обучение бакалавров навыкам решения практических задач;
- работа по адаптации детей, подростков и молодежи к условиям образовательных организаций, выработка конкретных рекомендаций педагогам, родителям, воспитателям и др. по оказанию помощи детям в адаптационный период.

Психолого-педагогическая практика (распределенная) «Психолого-медико-педагогический консилиум» (с контактными часами) проводится параллельно с изучением учебных дисциплин инструментального модуля «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в образовательной среде»: Психолого-педагогическая диагностика; Количественные и качественные методы в работе психолога; Ме-

тоды активного социально-психологического обучения; Основы превентивной педагогики; Психологическое сопровождение образовательного процесса; Психопедагогика воспитания и обучения; Психология и педагогика семьи; Проектирование психологически безопасной образовательной среды. А также дисциплин по выбору (4 из 7): Психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами детей (одаренные дети; дети группы риска; дети с девиациями поведения; дети с зависимостью; дети с ограниченными возможностями здоровья); Профилактика семейного и школьного насилия; Технологии работы психолога с детьми и подростками в кризисных ситуациях.

Содержание заданий направлены на комплексное изучение особенностей каждого

школьника, путей профессионального сопровождения ребенка, умения определить индивидуальный маршрут воспитанника с учетом его психофизических, и индивидуальных особенностей, оказание своевременной комплексной специализированной помощи детям и подросткам, обучающихся в образовательных учреждениях; создание базы данных Электронной методической лаборатории.

Логика практики выстраивается вокруг основных направлений профессиональной деятельности практического психолога: психопрофилактике, психодиагностике, психокоррекции, психологическом консультировании.

В качестве базы проведения практики выбираются учреждения образовательной сферы (таблица 4).

Таблица 4.

Виды заданий и критерии оценки

Виды деятельности	Формы отчетности	Критерии оценки
Максимальный балл за практику		100 баллов
из них:		
1. Задание «Для получения полной информации о диагностики семейно-брачных, детско-родительских отношений, проведите исследование с 2-3 учащимися и его родителями с помощью следующих методик: Методика «Распределение ролей в семье» (Ю.Е.Алешина, Л.Я. Гозман, Е. М.Дубовская); Опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е.Алешина, Л. Я. Гозман, кафедра социальной психологии МГУ); Тест-опросник родительского отношения (РО) (А.Я.Варг, В.В.Столин); Рисунок семьи	1. Сводный протокол	0-2 баллов
	2. Анализ результатов психологического исследования	0-3 баллов
	3. Психологическое заключение и рекомендации	0-3 баллов
	4. Создание базы данных Электронной методической лаборатории	0-2 баллов
2. Задание «Для получения полной информации о проблемах ребенка, проведите исследование по ЭКОКАРТЕ (авторы: Джин Фелтон, Дорис Стэг, Шэрон Миллер) с одним учеником (с 2-3 учащимися)».	1. Сводный протокол	0-2 баллов
	2. Анализ результатов психологического исследования	0-3 баллов
	3. Психологическое заключение и рекомендации	0-3 баллов
	4. Создание базы данных Электронной методической лаборатории	0-2 баллов
3.Задание «Продиагностировать не менее 5 детей по следующим видам одаренности: социальная, духовная, творческая, академическая»	1. Сводный протокол (виды одаренности и причины одаренности)	0-2 баллов
	2. Анализ результатов психологического исследования (виды одаренности и причины одаренности)	0-3 баллов

	3. Создание базы данных Электронной методической лаборатории	0-2 баллов
4. Задание «Выявить причины одаренности ребенка» (опрос родителей, педагогов) (анкету составить самостоятельно)	1. Создание анкеты	0-2 баллов
	2. Психологическое заключение и рекомендации (виды одаренности и причины одаренности)	0-3 баллов
5. Задание «На основе ранее полученных результатов построить модель одаренного ребенка» (по аналогии с моделью языковой личности – навыки мышления / организованность, дисциплинированность /эмоциональность, эстетические навыки/ любознательность, трудолюбие, культура речи (коммуникативность) / гражданственность. (методические рекомендации представлены в Приложении ...)	Модель одаренного ребенка	0-3 баллов
6. Задание «Провести диагностическое обследование ребенка (в школе/детском доме/клинике) с использованием следующих методик: «Полуструктурированное интервью для оценки для оценки травматических переживаний детей»; ШОВТС; Шкала диссоциации»	1. Сводный протокол	0-2 баллов
	2. Анализ результатов психологического исследования	0-3 баллов
	3. Психологическое заключение и рекомендации	0-3 баллов
	4. Создание базы данных Электронной методической лаборатории	0-2 баллов
7. Задание «Провести диагностическое обследование родителей с использованием следующих методик: Анкета для родителей: 1. Опросник Бека; 2. Рисунок человека	1. Сводный протокол	0-2 баллов
	2. Анализ результатов психологического исследования	0-3 баллов
	3. Психологическое заключение и рекомендации	0-3 баллов
	4. Создание базы данных Электронной методической лаборатории	0-2 баллов
8. Задание «Провести экспертизу образовательной среды с помощью методики «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды школы»	Технологическая карта	0-3 баллов
9. Задание «Посмотреть и проанализировать со школьниками отрывки из фильма по проблемам отклоняющегося поведения личности».	1.Фотоочет 2. Самоанализ проведенного мероприятия (в свободной форме)	0-3 баллов
10. Задание «Провести КТД или тренинг, направленные на формирование позитивного поведения « (Например «Мы за ЗОЖ»).	1. Конспект родительского собрания 2.Фотоочет	0-3 баллов
11. Задание «Проанализировать календарно-тематические планы, по которым обучают учеников конкретной школы, и на этой основе построить схему программы формирования УУД в школьни-ков»	1. Схема программы формирования УУД в школьни-ков	0-3 баллов

12.Задание «Выявить и описать этапы деятельности педагога-психолога в школе по «содействию формирования у обучающихся универсальных учебных действий».	2. Описание этапов деятельности педагога-психолога в школе по «содействию формирования у обучающихся универсальных учебных действий».	0-3 баллов
13.Задание «Составить психолого-педагогические рекомендации учителю по формированию УУД».	3. Психолого-педагогические рекомендации учителю по формированию УУД	0-3 баллов
14. Задание «Составить и обосновать структуру экспертного заключения» (Приложение)	4. Экспертное заключение	0-3 баллов
15. Задание «Составить схему психологического сопровождения педагога-психолога учителей школ по разработке программы формирования и развития универсальных учебных действий у обучающихся на ступенях начального и основного общего образования»	5.Схема психологического сопровождения педагога-психолога учителей школ по разработке программы формирования и развития универсальных учебных действий у обучающихся на ступенях начального и основного общего образования	0-3 баллов
16. Задание «Составить карту индивидуального развития как форму фиксации и мониторинга динамики психологических изменений в обучении и развитии школьника»	Карта индивидуального развития	0-3 баллов
17. Консультирование педагогов и родителей по вопросам семейных и детско-родительских отношений	Конспект консультационной беседы	0-3 баллов
18. Провести две индивидуальные встречи с ребенком, у которого в ходе предварительного тестирования выявлены признаки психической травматизации и который дал согласие на индивидуальные консультации.	Протокол беседы	0-3 баллов
	Рефлексия по проведенной беседе	0-3 баллов
19. На основе диагностики по ЭКОКАРТЕ предложите способы выхода из «проблемных» зон. Организовать коррекционно-развивающую работу	Конспект занятия	0-3 баллов
20. Составление отчета по практике		0-5 баллов
21. Составление дневника по практике с индивидуальным планом работы		0-5 баллов
22. Самооценка результатов практики		0-5 баллов

5. *Производственная практика «Мастерская практического психолога» (с контактными часами)* организуется в четвертом семестре.

Производственная практика – это продолжение учебной практики, итог практической подготовки бакалавров, этап выполнения квалификационной работы. Производственная практика осуществляет связь теоретической подготовки с практической деятельностью и обеспечивает повышение уровня профессиональной компетентности будущего практического психолога. Практика имеет интегриро-

ванный характер, включает в себя психодиагностическую, консультативную, психокоррекционную, развивающую, психопрофилактическую деятельности, способствует формированию творческой, познавательной активности и актуализации необходимых профессиональных и личностных качеств практического психолога. Производственная практика является логическим продолжением и завершающим этапом профессионально-педагогической подготовки практического психолога. Она проводится в условиях, максимально приближенных к ре-

альным условиям будущей профессиональной деятельности.

Цель производственной психологической практики — подготовить слушателей к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве практического психолога.

Задачи практики:

- закрепить, расширить, углубить теоретические знания и развить практические умения, навыки и компетенции студентами в сфере профессиональной деятельности психолога;

- освоить основные методы, приемы и средства работы практического психолога в образовательных организациях разного типа и использовать их с детьми, педагогами и родителями;

- осуществлять психологическое сопровождение детей дошкольного, школьного возраста и устанавливать сотрудничество по вопросам их обучения, воспитания и развития в семье и в образовательных организациях разного типа;

- способствовать приобретению опыта научно-исследовательской деятельности, формированию профессиональной позиции практического психолога;

- научиться осуществлять подбор необходимых методик или тестов, актуальных для данного конкретного клиентского случая; проводить профессиональное психодиагностическое обследование, обработку результатов, анализ полученных результатов, составление психодиагностического заключения;

- содействовать развитию профессионально-личностных качеств будущего практического психолога;

- формировать творческую активность и положительную мотивацию к будущей профессии.

Студенты посещают образовательные организации один раз в неделю в течение 15 недель и выполняют задания, связанные с реализацией научно-исследовательской работы.

Содержание производственной практики бакалавров направлено на осуществление непосредственной самостоятельной практической и (или) научно-исследовательской работы по психологическому решению конкретных проблем личностного, социального или организационного характера.

Производственная практика, как правило, осуществляется в форме проведения реального практического или исследователь-

ского проекта, выполняемого студентом в рамках утвержденной темы выпускной квалификационной работы. Эта тема выбирается из числа актуальных научных вопросов, разрабатываемых в современной психологии, или конкретных практических проблем изучаемой организации или клиента. Для определения актуальности, новизны и практической значимости темы, студенты работают с первоисточниками, статьями, монографиями, диссертационными исследованиями, консультируются с научным руководителем и преподавателями, сотрудниками организации – базы практики. Важной составляющей содержания научно-исследовательской практики являются сбор и обработка фактического материала, анализ результатов.

В течение производственной практики предполагается работа студентов-бакалавров по следующим направлениям:

- вхождение в организационную среду, установление профессиональных контактов, знакомство со сферой профессиональной деятельности в контексте реально существующих проблем и задач;

- непосредственное взаимодействие с людьми, являющимися реально и (или) потенциально клиентами психолога в его профессиональной деятельности: заказчики (руководители), лица, нуждающиеся в психологическом сопровождении, объекты психодиагностики, испытуемые, респонденты, слушатели и обучающиеся и др., в том числе дошкольники, школьники, студенты, лица, находящиеся на лечении, посещающие центры психологической и социальной поддержки;

- определение круга практических задач, оценка значимости и выраженности проблем, определение путей их решения, анализ внутренних и внешних факторов;

- социально-психологическая работа с коллективом, групповая диагностика, анализ социальных факторов деятельности, групповые мероприятия и исследования;

- общее планирование практической работы, составление графика работ и его согласование, организация деятельности, включая мероприятия по психодиагностике, консультированию и просветительской работе, реализация плана мероприятий, индивидуальная и групповая работа с клиентами;

- оценка успешности достижения целей, решения проблем, составление заключения, рефлексия и самоанализ профессиональной деятельности, подведение итогов практической работы;

- исследовательская работа, включающая описание уникальных фактов, установление закономерностей, методические разработки и новации, изучение психологических процессов и состояний в контексте конкретных ситуаций.

Структура производственной практики включает три этапа:

Первый этап — организационный — ознакомление студентов с порядком проведения и содержанием производственной практики. Организация и проведение установочной конференции, получение заданий и методических рекомендаций по практике. Выбор темы ВКР.

Студенту предоставляется возможность до начала практики собрать, проанализировать и синтезировать научную информацию; сформулировать проблему и гипотезу исследования, выделить объект и предмет исследования; разработать программу исследования, подобрать соответствующий диагностический инструментарий. Программа учебного исследования разрабатывается и обсуждается каждым студентом с групповым руководителем производственной практики (первая консультация с руководителем практики).

Второй этап — исполнительский — реализация программы учебного исследования: студенты собирают и обрабатывают теоретический материал в соответствии с разработанным планом учебного исследования; консультируются с руководителем практики, корректируют план исследования (вторая и третья консультация с руководителем практики).

Третий этап — аналитический (итоговый) — направлен на подведение студентом

итогов производственной практики, самоанализ и рефлексия. Оформление и сдача отчетной документации. Организация и проведение итоговой конференции, на которой студенты защищают результаты своего учебного исследования (доклад, презентация). По итогам практики студентом предоставляется черновой вариант ВКР.

Оформление результатов научного труда (реферат, тезисы, статья). Основные требования к содержанию, логике и методике изложения исследовательского материала. Требования к оформлению реферата, тезисов, статьи, курсовой работы.

Таким образом, все практики обеспечивают подготовку высококвалифицированных практических психологов для системы образования, обладающих систематизированными знаниями в области современной психологии развития; реализуют компетентный подход к подготовке специалиста; отличаются мобильностью в подборе заданий.

Литература

1. Абдуллина, О.А., Загряжкина, Н.Н. Педагогическая практика студентов. М.: Просвещение, 1989. 173 с.
2. Вачков, И.В., Гриншпун, И.Б., Пряжников, Н.С. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие. М.: Издательство МПСИ, НПО "МОДЭК", 2002. 464 с.
10. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
11. Калацкая, Н.Н. Психолого-педагогическая практика (программа и методические рекомендации) // http://kpfu.ru/portal/docs/F2080854976/Methodicheskoe_rukovodstvo_po_organizacii_praktiki.pdf
12. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. М.: ТЦ Сфера, 2000. 448 с.
13. Психологическая служба в современном образовании / под ред. И.В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2009. — 400 с.

УДК 378.026

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Н.Ю.Костюнина, А.О.Лучинина

Аннотация

В данной статье рассматривается сущность процесса самостоятельной работы студентов. Также предлагаются методы и формы самостоятельной работы будущих педагогов-психологов при изучении дисциплины «Основы превентивной педагогики».

Ключевые слова: когнитивная самостоятельность, профессиональная карьера, самостоятельная работа, ситуационный анализ студенты.

Abstract

This article considers the essence of the process of independent work of students. It also offers methods and forms of independent work of the future teachers-psychologists in the study course "Fundamentals of preventive pedagogy".

Keywords: cognitive independence, career development, independent work, a situational analysis of the students.

Актуальной на сегодняшний день темой для дискуссий ученых-педагогов является вопрос о том, что нужно считать доминантой в профессиональном обучении педагога – психолога – его предметную или профессионально-психолого-педагогическую подготовку? На наш взгляд, этот спор достаточно бесполезен. Студент, прошедший профессиональную переподготовку должен быть мобильным, инициативным, творческим, но главное, пожалуй, самостоятельным. Ему необходимо иметь гибкое мышление, умение выбирать оптимальные решения в нестандартных ситуациях, самостоятельно разрабатывать новые методы и формы обучения и воспитания для будущей профессиональной деятельности. *Профессиональная карьера* – это профессиональное становление и развитие личности, основными показателями которой являются: профессиональная самостоятельность, профессиональная мобильность, способность работать в коллективе. *Педагог – психолог* – профессионал, гармоничен как в глубоком знании и любви к своему предмету, так и в своем стремлении быть яркой и гуманистически настроенной личностью. Лишь в этом случае мы можем назвать педагога – психолога высококомпетентным специалистом.

Самостоятельная работа студентов – форма организации учебной деятельности, осуществляется под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида

задания с целью получения знаний, развития умений, навыков и личностных качеств. Самостоятельная деятельность студентов, в какой форме она бы выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. *Самостоятельная работа* имеет следующие *достоинства*: позволяет глубоко разбираться в изучаемом материале, вырабатывать свои убеждения и взгляды, формировать трудолюбие, развивать творческий подход к делу, целеустремленность, силу воли, самостоятельность мышления и системность в распределении времени.

Особенностью изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики», которая нацелена на обеспечение студентов глубокими знаниями закономерностей развития, обучения и воспитания детей (беспризорников, девиантов, делинквентов, сирот и др.), сущности педагогического процесса, теоретического осмысления и обоснования применяемых социально-педагогических технологий, что в совокупности должно дать очень важный результат - готовность к *самостоятельному выбору* и их эффективному применению на практике сквозь призму гуманистических педагогических убеждений. Другим важным объектом влияния дисциплины «Основы превентивной педагогики» на личность формирующегося педагога - психолога выступает всемерная поддержка его личностного творческого потенциала и самостоятельности. В связи с этим, ведущим педагогическим кредо каждого преподавателя должно быть стремление создавать в учебном

процессе необходимые стимулирующие условия. В частности, к таковым *условиям* мы относим: организацию занятий на основе создания ситуации успеха, придание им диалогического характера, насыщенность учебного процесса разнообразными видами *самостоятельной работы*, развитие у студентов *когнитивной самостоятельности* посредством выполнения различных заданий.

Рассмотрим более подробно сущность понятия «*когнитивная самостоятельность*». В Педагогическом энциклопедическом словаре термин «*самостоятельность*» трактуется как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность – это ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения» [4, с. 253]. Термин «*когнитивный*» (от латинского «*cognitio*» - «знание, познание») означает направленный на осуществление познавательного, поискового процесса, исследования и анализа. Таким образом, при исследовании содержания формирования когнитивной самостоятельности в ходе изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики» мы руководствуемся следующим пониманием *когнитивной самостоятельности*, а именно: качеством личности, выражающимся в стремлениях, потребностях и способностях организации, реализации познавательной деятельности своими силами. Кроме того, важно отметить, что становление когнитивной самостоятельности происходит в процессе формирования когнитивной компетентности при переподготовке в самостоятельной работе педагогов – психологов.

Как показывает практика, студенты зачастую негативно относятся к самостоятельной работе и пытаются всячески избежать выполнения поисковой познавательной деятельности, стремятся при возможности минимизировать долю выполняемой учебной работы. Самостоятельная познавательная работа же кажется «дополнительным» и даже «лишним» видом деятельности, который требует от будущих педагогов – психологов дополнительных усилий, зачастую новых и неизвестных стратегий и методов работы, которыми они не владеют. Все это сказывается на слабой мотивации или даже антимотивации по отношению к

самостоятельной работе. В связи с этим, нам было важно формировать правильное сознание студентов по отношению к самостоятельной работе, ознакомить их с видами самостоятельной работы, совместно обсудить тематику и проблемы, интересующие их.

Рассмотрим процесс организации самостоятельной работы будущих педагогов - психологов по развитию *когнитивной самостоятельности* в ходе изучения дисциплины «Основы превентивной педагогики». В процессе организации самостоятельной работы мы использовали дополненную нами концепцию мотивации, предложенную М.П.Брином [5]. Согласно предложенной методике, при организации и проведении самостоятельной работы главный акцент делается на *мотивирующие критерии*, на основании которых выстраивается последующая работа.

Критерий информированности и владения операционным аппаратом, подразумевающий осведомленность студентов технологиями самостоятельной познавательной работы. Таким образом, мы провели беседу на тему: «Технологии, методы, формы и средства самостоятельной работы» с целью ознакомления студентов с возможными методами и формами выполнения самостоятельной когнитивной работы. Каждый студент получил алгоритм выполнения заданий самостоятельной работы:

1. Внимательно прочитайте теоретический материал по теме.
2. Продумайте ваши действия по выполнению задания.
3. Составьте план работы, выделяя главное. Используйте изречения великих ученых-мыслителей.
4. Каждое задание подкрепляйте аргументами и фактами.
5. Будьте готовы отстаивать собственную точку зрения и ответить на вопросы однокурсников.
6. Оцените себя: достигли ли вы поставленной цели, а на занятии вас оценят другие (сокурсники, преподаватель).

Критерий личного участия был реализован также при отборе и составлении заданий и форм работы. Так в субъектно-деятельностном подходе важно активное участие всех студентов, как в индивидуальной, так и в групповой самостоятельной работе. В индивидуальной самостоятельной работе каждый студент выступал в роли субъекта при выполнении инди-

видуальных заданий, исследований, подготовке индивидуальных проектных работ. В групповой самостоятельной работе обучаемый выступал в роли организующего звена, так как выполнял свои индивидуальные функции при проектировании и реализации исследований.

Критерии природного интереса и смысла использовались нами при определении тематики и проблем, интересующих будущих педагогов - психологов, которые мы использовали в дальнейшем проектировании самостоятельной работы при разработке заданий и видов деятельности.

Критерий активных методов, заключающийся в творческой направленности заданий для самостоятельной работы, использовании различных форм работы, к которым мы относим: составление тезисов по изученной информации; работу по заданию преподавателя с новинками литературы для подготовки материала опережающего обучения и сообщения

его на занятиях; творческие диктанты по новой терминологии; составление кроссвордов; ответы на вопросы по самостоятельно изученному материалу; написание аннотаций, рецензий; решение проблемных психолого-педагогических задач и ситуаций и др.

Например, рассмотрим более подробно виды самостоятельной работы к некоторым темам дисциплины и представим данный материал в таблице 1.

Критерий достижения и успешности был использован в рефлексивной деятельности при проектировании обратной связи. При использовании форм контроля и самоконтроля студент получал достоверную информации о динамике своего развития. Кроме того, руководствуясь принципами индивидуализации и дифференциации, мы предоставили студентам *разноуровневые задания*, позволяющие каждому обучающемуся почувствовать собственную успешность.

Таблица 1.

Виды самостоятельной работы к некоторым темам дисциплины

	Название темы	Виды заданий
1	Девиантное поведение как психолого-педагогическая проблема	<i>Написание эссе на тему (по выбору):</i> «Гении и злодеи в литературе (кино) – образы девиантности» Процесс «драматизации зла» и его роль в конструировании девиантности <i>Мини - исследование</i> «Я будущий педагог – психолог». Для получения полной информации о проблемах ребенка, проведите исследование по ЭКО-КАРТЕ (авторы: Джин Фелтон, Дорис Стэг, Шэрон Миллер) одного ученика. Проанализируйте информацию, предложите способы выхода из «проблемных» зон.
2	Классификация видов и причин отклоняющегося поведения личности	<i>Проведите мини-исследование «Я будущий педагог-психолог».</i> Проведите эмпирическое исследование по одному из нижеприведенных тестов (на практике), проведите анализ, представьте результаты миниисследования
3	Агрессивное, аддиктивное, суицидальное поведение: виды, мотивация.	<i>Методические рекомендации для родителей (педагогов).</i> «Я – будущий педагог-психолог». Вас пригласили на родительское собрание. <i>Разработайте методические рекомендации</i> по профилактике агрессивного (аддиктивного ...) поведения детей и подростков. <i>Подготовьте видеоролик для просмотра, разработайте серию вопросов для анализа в аудитории.</i>
4	Превенция (профилактика) и интервенция отклоняющегося поведения	«Я – будущий педагог - психолог». <i>Организация и проведение КТД</i> , цель – формирование позитивного поведения (мы за ЗОЖ). На прайс-лист: тема, цель, задачи, прогнозируемые результаты, краткое содержание, виды заданий для каждой группы, фотоотчет и психолого-педагогический анализ КТД.

Критерий оценки подразумевает разработку системы контроля – в нашем случае мы

применяли контроль, самоконтроль и взаимоконтроль.

Нами было реализовано два вида самостоятельной работы: внеаудиторная и аудиторная работа, проводимая на практических занятиях.

Мы использовали практические занятия как одну из форм учебной деятельности студентов, дополнив ее заданиями, направленными на развитие рефлексии, эмпатийности, умений адекватно оценивать свои личностно-профессиональные качества. Для этого в структуре практических занятий были использованы групповые методы обучения.

Распространенным методом работы на практическом занятии являлась *групповая дискуссия*. Для организации дискуссии мы использовали *метод синдиката*, суть которого заключается в том, что группа делится на небольшие подгруппы для одновременного решения одной и той же проблемы или для того, чтобы заняться разными, но взаимосвязанными ее аспектами [3].

Задания, которые давались подгруппам, сводились к следующему: найти решение проблемы, сделать вывод, применить свои умения. Преимуществом данного метода является то, что с его помощью активно вовлекаются все обучаемые группы, а инструментом мотивации становятся соревнование, конкуренция между подгруппами. Важно также, что при такой форме обучения можно за довольно короткий срок решить разные психолого-педагогические проблемы, а потом сообщить о результатах работы конкретной группы всем участникам синдиката. Применение данного метода было направлено на решение проблем при изучении тем: «Критерии отклоняющегося поведения», «Причины аддиктивного поведения», «Факторы и ингибиторы суицидального поведения», «Особенности ICQ-зависимости молодежи» и др.

На практических занятиях по темам: «Девиантное поведение как психолого-педагогическая проблема», «Профилактика (превенция) и интервенция отклоняющегося поведения» проводился анализ конкретных ситуаций, то есть применялся метод *ситуационного анализа*.

Понятие «*ситуация*» имеет множество характеристик. Так, А.К.Быков трактует ее как четкое, отредактированное изложение случая из профессиональной практики, используемое в качестве учебной модели, или сформулированная в форме ситуации профессиональная

задача, имеющая большое значение для подготовки соответствующих специалистов [1]. Б.Ф.Ломов трактует ситуацию как систему событий, являющихся причиной того или иного поведенческого акта [2]. Решение учебных задач в подготовке педагогов-психологов выполняет следующие функции: активизация познавательной деятельности студентов; развитие интеллекта; реализация принципа связи теории с практикой, так как для решения практической ситуации нужны не только интуиция, но и знания; формирование профессионально значимых качеств личности. При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени в конкретной социально-экономической системе. Задача обучаемых – принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного обсуждения возможных решений, то есть в процессе интерактивного взаимодействия.

В учебной ситуационной задаче могут содержаться различные предпосылки для анализа: оптимальное решение уже имеется у преподавателя, участникам анализа остается самим найти его и обосновать, показать, каким образом они его нашли и как его реализовать; обучаемый должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи; предлагается несколько вариантов правомерных решений; имеется многоальтернативное решение.

Преподаватель, ведущий занятие, ставит перед обучаемыми разнообразные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивают способность рассматривать проблему с различных сторон и точек зрения и в разных аспектах: управленческом, психологическом, юридическом, нравственном.

В заключении, отметим необходимость стимулирования мотивации педагогов – психологов к познавательной работе в течение всей самостоятельной деятельности. Таким образом, повсеместное и грамотное управление преподавателем когнитивной работой студентов на всех этапах протекания самостоятельной работы может быть залогом эффективности и продуктивности её выполнения.

Таким образом, проведение занятий в нестандартных формах, по нашему мнению, стимулирует активность студентов, ставит их в субъектную позицию, предоставляет им возможность для самовыражения и самоопределения, развивает их творческие способности и приобщает к исследовательской деятельности, показывает оригинальность, нестандартность профессии педагога-психолога.

Литература

1. *Быков, А.К.* Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие. М.: Сфера, 2005. 160 с.

2. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

14. *Панфилова, А.П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2009. 192 с.

15. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б.М.Бим-Бад. М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. 528 с.

16. *Breen, M.P.* Classroom Decision-Making. Cambridge. : Cambridge University Press, 2000. 234 p.

УДК 159.922

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

О.Г.Лопухова, Е.О.Шишова

Аннотация

В статье представлены результаты мониторинга субъективных параметров овладения профессиональными компетенциями и профессионально-личностных качеств студентов в ходе освоения апробируемой программы подготовки практических психологов в образовании. Показано, что по результатам пройденного модуля преобладающие мотивы профессионального выбора и обучения отражают высокую осознанность, самостоятельность и ответственность принятого студентами решения получать профессию «практический психолог в образовании»; в оценке личностных и профессиональных качеств студенты идентифицируют себя с образом профессионального психолога.

Ключевые слова: обучение психолога, мотивация профессионального развития, рефлексия, профессиональные компетенции, профессиональная идентичность

Abstract

The article presents the results of monitoring subjective parameters of students' professional competences and professional-personal qualities developed in the course of the training program for practical psychologists in education. The results of the research demonstrate that students' prevailing motives for professional choices and learning reflect their high awareness, independence and responsibility in making a decision to work as "a practical psychologist in education". While evaluating personal and professional qualities, the students identify themselves with an image of a professional psychologist.

Keywords: training in psychology, motivation, professional development, reflection, professional competence, professional identity

Профессионально-личностное развитие представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной и личностной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [2]. По мнению В.А.Бодрова, профессиональное становление и развитие личности преследуют

цель «обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности» [7, с. 51]. Профессиональная компетентность психолога рассматривается как системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и навыковых составляющих (когнитивного и деятельностного, включая и обобщенные знания, умения,

навыки), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности, черты характера, готовность к осуществлению деятельности и т.д.) и опыта, позволяющий человеку использовать свой потенциал, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться в постоянно изменяющемся обществе и профессиональной деятельности [4]. Профессиональная компетентность не сводится ни к отдельным качествам личности или их сумме, ни к определенным знаниям, умениям и навыкам. В современных условиях жизни фактором успешного развития и функционирования личности в обществе является его внутренняя активность: стремление к самопознанию, определение личностно значимых мотивов саморазвития в деятельности, самонаблюдение и осознание самоизменений в рефлексии нового субъективного опыта [3]. А.В.Брушлинский определял субъектность – как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Высшей формой субъектности является личностное осмысление, придаваемое событиям и действиям [5].

В словарных статьях ключевыми словами, уточняющими сущность понятия «субъект», являются: «деятельность», «активность», «рефлексия», «самоизменение».

Так, К.А.Абульханова-Славская связывает «субъект» с особенностями индивидуального уровня бытия человека и индивидуальным способом его существования, а становление «субъектности» происходит в результате выполнения деятельности и разрешения различного рода противоречий [1]. По мнению П.Я.Гальперина, «субъект – это особый организм, обладающий способностями управлять своими действиями на основе образа поля этих действий, что невозможно без сознания» [6]. Субъектность предполагает рефлексивную оценку содержания собственного внутреннего мира и информации, поступающей из внешнего мира, способность к соотносению внешней и внутренней реальности на уровне причинно-следственных связей и реалистичных прогнозов.

Ключевой проблемой в профессиональном обучении психологов в высшей школе выступает и вопрос о развитии профессиональной идентичности психолога. Идентификация

себя со специалистом побуждает студентов к саморазвитию и самосовершенствованию.

С целью создания условий эффективного развития психологов-практиков апробируется программа профессиональной подготовки, в которой увеличена доля практико-ориентированных дисциплин, обеспечения баланса декларативного и экспериенциального обучения, предполагающего получение опыта и его рефлексии. В результате внедрения экспериментальной программы мы ожидаем более высокого уровня идентификации студентов с профессией практического психолога по сравнению имеющимися данными по развитию профидентичности студентов-психологов, обучающихся по прежним программам подготовки. Проводимый мониторинг субъективных параметров овладения профессиональными компетенциями и личностной динамики студентов в ходе освоения апробируемой программы подготовки позволяет проверить эту гипотезу.

Методы и методики

При сборе данных применялся субъективный подход в диагностике личности, позволяющий измерять мотивационные образования и содержание Я-концепции, самооценку, рефлексивные составляющие личности, что, соотносилось с поставленной задачей данного исследования. В блок диагностического инструментария входило 6 методик.

Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М.Павлютенков) позволяет установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии: социальных, моральных, эстетических, познавательных, творческих, связанных с содержанием труда, материальных, престижных, утилитарных.

С помощью опросника «Мотивы выбора профессии» Р.В.Овчаровой выявлялся преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой) использовалась для определения мотивов учебной деятельности. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы избегания неудачи и престижа.

Рефлексия студентами качества обучения обеспечивалась с помощью разработанного

нами опросника на основе ключевых компетенций и образовательных результатов данного модуля.

Уровень профессиональной идентичности, с целью исследования его динамики при прохождении обучения, определялся с помощью двух опросников. Первый опросник «Профессиональная идентичность» позволяет определить уровень профессиональной идентичности на основе рефлексии профессиональных качеств личности и степени отождествления с образом психолога. Второй опросник разработан на основе представлений, что по мере вхождения в профессию психолога у студентов исчезают стереотипы и ложные «мифы» о психологе. Развитая профессиональная идентичность соотносится с реальным обобщенным образом психолога, не содержащем искаженных нереалистичных черт и способностей. По мере приобщения к профессии психолога, при получении знаний и практического опыта, при наблюдении деятельности психологов в образовании, «мифы о психологе», если и были в сознании студентов, должны исчезнуть. Эти два опросника в данном исследовании прошли свою апробацию, их данные сопоставлялись с данными по другим вышеназванным опросниками, и с уровнем академической успеваемости.

В диагностике участвовали все студенты, зачисленные на обучение по специальности «практический психолог в образовании» - 148 человек.

Результаты

Проведенная диагностика позволяет детально проанализировать качество организации процесса профессионального обучения с позиций субъектного подхода. Первичным фактором, определяющим качество профессионального обучения субъекта этой деятельности, является система его профессиональной и учебной мотивации. В таблицах 1 и 2 отражены результаты диагностики мотивов выбора нашими студентами профессии «практический психолог в образовании». Мы видим, что в целом у большинства студентов выбор профессии определяется познавательными, социальными, моральными и творческими мотивами. Такая система мотивации хорошо согласуется с сутью профессии психолога в образовании и позволяет опираться на нее в профессиональном обучении. Студентам овладение этой профессией позволяет получать новые интересные знания, которые можно также применить и к личному развитию и самосовершенствованию. Важно, что социальные и моральные мотивы наиболее значимы при решении обучаться профессии психолога в образовании. Это говорит об адекватном понимании сути данной профессиональной деятельности, и позволяет также формировать адекватную профессиональную идентичность, по крайней мере, не затрудняет этот процесс. Относительно высокий ранг творческих мотивов выбора профессии способствует саморазвитию в профессии, установкам на постоянное самосовершенствование и также обеспечивает необходимые условия для качественного обучения и интереса к учебной деятельности.

Таблица 1.

**Ведущие мотивы выбора профессии «практический психолог в образовании»
(количество студентов, у которых мотивы данной группы высоко выражены в мотивации профессионального выбора)**

Группы мотивов выбора профессии психолога	Кол-во студентов	% студентов	Ранг мотивов
1. Социальные	140	94,6	2
2. Моральные	137	92,5	3
3. Эстетические	120	81	5
4. Познавательные	148	100	1
5. Творческие	132	89	4
Связанные с содержанием труда	56	37,8	6
6. Материальные	15	10,1	9
7. Престижные	38	25,7	7
8. Утилитарные	26	17,5	8

В таблице 2 видно, что у студентов преобладают внутренняя мотивация выбора профессии. Эта мотивация необходима для работы в данной профессии и ее наличие у студентов – очень важный показатель. Важно, что студентами при выборе профессии психолога в образовании важны были ее общественная и

личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Средние баллы, близкие к 25, говорят о высокой выраженности внутренних индивидуально и социально значимых мотивов.

Таблица 2.

Выраженность мотивации выбора профессии «практический психолог в образовании» (средний по группе показатель выраженности мотивации профессионального выбора)

Виды мотивации профессионального выбора	Средний балл
Внутренние индивидуально значимые мотивы	23,5
Внутренние социально значимые мотивы	22,8
Внешние положительные мотивы	16,4
Внешние отрицательные мотивы	12,2

Средний балл по внешней положительной мотивации, равный 16,4 говорит о средней выраженности мотивов хорошего заработка и стремления к престижу. Высокая выраженность таких мотивов, скорее всего, могла бы сочетаться с подверженностью «мифам о психологе», говорящей о низком уровне знания и адекватных представлений об этой профессии. Средний балл выраженности внешних отрицательных мотивов, равный 12,2 говорит об их отсутствии в системе мотивации студентов.

По данным, полученным с помощью методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой), у наших студентов преобладают профессиональные мотивы обучения: «Учусь, потому что мне нравится избранная профессия», «Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности» и др. Мотивы этой группы наиболее высоко оценены большинством студентов, средний балл по шкале профессиональных мотивов учебной деятельности равен 4,8.

Коммуникативные мотивы обучения также имеют высокую значимость для студентов: средний балл по этой шкале, представленной позициями «Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми», «Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива», «Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания» составил 4,2.

Третье место по значимости имеют социальные мотивы обучения: «Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого», «Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем». Средний балл этой группы мотивов составил 3,9.

Практически не присутствуют в структуре учебной мотивации студентов мотивы избегания («Чтобы не отставать от друзей», «Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как способном, перспективном человеке»), а также мотивы престижа («Хочу быть в числе лучших студентов»). Их средний балл не превысил 2,5, что говорит об отрицании этих мотивов обучения большинством студентов.

Относительно слабо выражены учебно-познавательные мотивы («Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5»», «Просто нравится учиться», «Быть постоянно готовым к очередным занятиям» и др.). Их средний балл составил 3,6. Это связано, по нашему мнению, с тем, что наши студенты получают уже не первое свое профессиональное образование, среди них есть уже достаточно «взрослые» студенты, их профессиональный выбор был самостоятельным и осознанным, подавляющее большинство учится у нас параллельно с получением основной специальности. В такой ситуации логично, что мотивация «учения ради учения» не является ведущей.

Важной составляющей мониторинга учебной деятельности студентов является субъективное оценивание ими качества овладения

необходимыми компетенциями в процессе обучения. В большинстве своем студенты высоко оценили уровень приобретаемых в процессе обучения компетенций. Средние показатели субъективной оценки сформированности компетенций отражены в таблице 3.

Результаты самооценки сформированности компетенций совпадают с результатами академической успеваемости студентов, которая также довольно высокая. Причину таких высоких оценок мы видим в высокой профессиональной мотивации обучения, студенты в очень сильной степени заинтересованы в получении знаний, востребованных в будущей профессиональной деятельности, с большим интересом и вниманием относятся к освоению практических умений и навыков: освоению диагностических техник и приемов, навыков раз-

работки и проведения тренинговых занятий, разработки проектов организации образовательной среды, способствующей развитию личности. Также большое значение имеют новые условия организации профессионального обучения, созданные в результате внедрения данной программы. Студенты не только получают информацию, знания, но и в очень большой степени пробуют сами реализовывать все полученные знания на практике, выполняют много творческих заданий по разработке собственных проектов, отрабатывают полученные умения и навыки на практике в реальной образовательной среде. Полученный таким образом опыт рефлексировается, обсуждается на занятиях. В результате у студентов создается уверенность в своей профессиональной компетентности.

Таблица 3.

Средние показатели самооценки студентами сформированности профессиональных компетенций в соответствии с образовательными результатами 1 модуля

Профессиональные компетенции	Средняя оценка
1. Анализировать различные теории и концепции личности, деятельности, психических процессов, психического развития, обучения и воспитания в поликультурной среде, понимать их новизну, прогностичность и практическую значимость выдвигаемых в них положений	4,3
2. Диагностировать особенности познавательного и личностного развития учащихся на различных возрастных ступенях (освоили методики и могли бы применить их на практике).	4,5
3. Видеть, какие факторы влияют на психологическую безопасность и психологическое благополучие детей и взрослых, включенных в образовательную среду.	4,8
4. Осваивать психолого-педагогические технологии, соответствующие различным контингентам учащихся, так, чтобы применить их в своей деятельности.	4,8
5. Выстраивать продуктивное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, проявляя чувство ответственности за принятые решения и креативность.	4,2
6. Проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование поликультурной компетентности в образовательной среде.	4,9
7. Подготовить, провести и оценить эффективность групповых дискуссий, психологических игр и тренингов, понять поведение участников и общую психодинамику группы, составить программу адаптационного тренинга.	4,9
8. Проанализировать конфликтные ситуации на основании современных подходов в конфликтологии и выбирать стратегию поведения для эффективного межличностного и межкультурного взаимодействия на основе анализа и систематизации полученных знаний о конфликтах.	4,5
9. Диагностировать конфликтную напряженность, возникающую в результате различий (социальных, этнических, конфессиональных, культурных), прогнозировать и предупреждать конфликты.	4,5
10. Демонстрировать толерантность при управлении конфликтными ситуациями.	4,5
11. В своем поведении и в профессиональной работе учитывать особенности поликультурной среды, проявляя гражданский патриотизм и понимание социокультурной ситуации развития участников образовательного процесса	4,7
12. Применять методы самоопределения и саморазвития в профессиональной деятельности, проектирования траектории своего собственного профессионального роста и личностного развития	4,9

Результаты, полученные при диагностике профессиональной идентичности, неплохие: средний показатель сформированности профессиональной идентичности – на уровне выше среднего (145 баллов). Этот результат говорит о достаточно высокой самооценке себя как будущего психолога, высокой оценке у себя личностных качеств, являющихся профессионально важными (эмпатия, искренность, коммуникативность и др.). Такая самооценка позволяет легче приобретать профессиональные умения в процессе обучения, поддерживает интерес к новым знаниям, веру в свои силы как профессионала и мотивацию саморазвития.

По второй методике, определяющей степень подверженности «мифам о психологе», мы получили общий средний балл, равный 2,3. Этот результат говорит о том, что студенты не подвержены в значительной степени профессиональным мифам, они склонны рассматривать образ психолога как реального человека, не наделяют его неадекватными стереотипами, мешающими идентификации с этим образом и приобретению профессиональных компетенций. Установленные характеристики профессиональной идентичности студентов непротиворечиво соотносятся с другими, полученными в исследовании результатами, логично их дополняя. В то же время, эти результаты могут быть связаны с состоянием эйфории, характерной для первого этапа вхождения в профессиональное обучение, когда все воспринимается как новое и интересное, кое-что уже получается, и приобретение новых знаний окрыляет. В этом случае в дальнейшем будет логично ожидать спад показателей высокого уровня профессиональной идентичности, связанный с возникающими сомнениями и рефлексией первых трудностей. В связи с этим, в мониторинге профессионального обучения мы планируем продолжать изучение динамики развития профессиональной идентичности наших студентов и субъективной оценки ими своих профессиональных компетенций.

Выводы

Проведенный анализ диагностики мотивации профессионального обучения, самооценки овладения профессиональными компетенциями, идентификации с профессией психолога, позволяет сделать следующие обобщения:

- преобладающие мотивы профессионального выбора и обучения отражают высокую осознанность, самостоятельность и ответственность принятого студентами решения получать профессию «практический психолог в образовании»;

- высокий уровень самооценки приобретенных профессиональных компетенций соотносится с качеством академической успеваемости студентов, и можно заключить, что это является показателем эффективности апробируемой программы профессионального обучения и качества организации учебного процесса;

- уровень самооценки профессиональной идентичности с профессией психолога выше среднего согласуется с данными о выраженной профессиональной направленности мотивов профессионального самоопределения и обучения и является следствием сбалансированности декларируемого и экспериенциального обучения по апробируемой программе профессиональной подготовки практического психолога в образовании.

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности: пробл. методологии, теории и исслед. реальной личности: избр. психол. тр. / К.А.Абульханова; Акад. пед. и социал. наук. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. - 218 с.
2. Абульханова, К.А. Типологический подход к личности профессионала // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991. - С. 58-67.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад., 1995. - 209 с.
4. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. №10, 2003.
5. Брушлинский, А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А.В.Брушлинский // Психологический журнал. 1994. -Т. 15, № 3, - С. 17-27.
6. Волкова, Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ / Е. Н. Волкова. - Н. Новгород: НГЦ, 1997. - 81 с.
7. Казанцева, Т.А., Олейник, Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал, 2002, том 23, № 6. С. 51-59.

УДК 159.99

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С.З.Садыкова

Аннотация

В статье рассматривается вопрос об актуальных ценностных ориентациях студентов педвуза. Успешное формирование личности студента как будущего учителя возможно на основе комплекса ориентаций. У студентов необходимо формировать профессионально-значимые ценностные ориентации. Приведены данные пилотажного исследования терминальных и инструментальных ценностей студентов педвуза.

Ключевые слова: ценностные ориентации, студенты, педагогический вуз, профессия учителя

Abstract

This article examines the current value orientations of students pedvuza. The successful formation of the personality of the student as a future teacher on the basis of the set of possible orientations. Students must be professionally important value orientations. Provides research data terminal and instrumental values students pedvu zaimportant value orientations.

Keywords: value orientations, students, University teachers, teaching.

Ценностные ориентации личности как важнейшие компоненты направленности личности, выполняющие функции регуляторов поведения и деятельности, являются одной из серьезнейших социально, профессионально и личностно значимых проблем. З.И.Васильева определяет ценностные ориентации как сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе» [1, с. 12]. Ценностные ориентации личности, связывающие её внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации. С другой, – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом.. Преобладающие ценности формируют личность человека. По своему функциональному значению ценности личности можно разделить на две основные группы: терминальные и инструментальные, выступающие, соответствен-

но, в качестве личностных целей и средств их достижения.

Ситуация, в которой находится современная молодежь, неоднозначна: с одной стороны, политические и социальные условия российской действительности значительно расширили жизненные возможности молодых людей, с другой - взросление происходит в условиях затянувшегося кризиса привычных норм и ценностей, выражающегося в отсутствии норм поведения, четко структурированных нормативных моделей. Выбирая профессию, человек невольно выбирает и наиболее близкие ему способы регуляции поведения, тем самым, он, так или иначе, соотносит этот выбор с наиболее значимыми для него ценностями. Наиболее существенные изменения в системе ценностных ориентаций происходят под воздействием профессиональной деятельности. Ценностные ориентации, наряду с убеждениями, установками и принципами, характеризуют направленность личности, в том числе и педагогическую направленность, и, следовательно, оказывают влияние на поведение человека

Успешное формирование личности студента как будущего учителя возможно на основе комплекса ориентаций, так как именно этот комплекс опосредует, управляет обучением и направляет профессиональную деятельность. При этом увеличивается роль ценностей высокого порядка, ориентации на духовные, общечеловеческие и нравственные ценности.

Студенческий возраст в психологии признается сенситивным периодом для развития

ценностных и мотивационно смысловых образований личности будущего учителя. Задача педвуза в этом случае – формирование таких профессионально-значимых ценностных ориентаций у будущих учителей, которые будут способствовать развитию их личностей и повышению профессиональной подготовки. При формировании ценностных ориентаций необходимо учитывать, что их изменение идет двумя путями: через изменение ранга и через взаимовлияние ценностных ориентаций и других компонентов структуры личности, особенно направленности.

Признание ценностных ориентаций компонентом личности учителя требует изменения профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе, усиления психолого-педагогической направленности обучения, гуманизации преподавания. Основными психологическими условиями формирования ценностных ориентаций являются: наличие представлений об эталонных ценностных ориентациях учителя; внутреннее принятие ценностей учительской профессии; самооценка своих ценностных ориентаций, осознание их расхожде-

ния с эталонными; практическое воплощение ценностных ориентаций. Эталон ценностных ориентаций учителя представляет собой единство ориентации на общечеловеческие, нравственные и профессиональные ценности.

При поступлении в вуз не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения и формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Необходим индивидуальный подход, возможен он только при наличии сведений о ценностных ориентациях студентов. При таком подходе появляется возможность отслеживать динамику ценностных ориентаций в процессе обучения в вузе.

Целью исследования является изучение ценностных ориентаций студентов педагогического института. Выборку составили студенты 3 курса Набережночелнинского института социально- педагогических технологий и ресурсов, в количестве 66 респондентов в возрасте 20-21 года. Для определения ценностных ориентаций студентов использовали методику М.Рокича [2, с. 527-530]. Получены следующие данные (см. рис. 1).

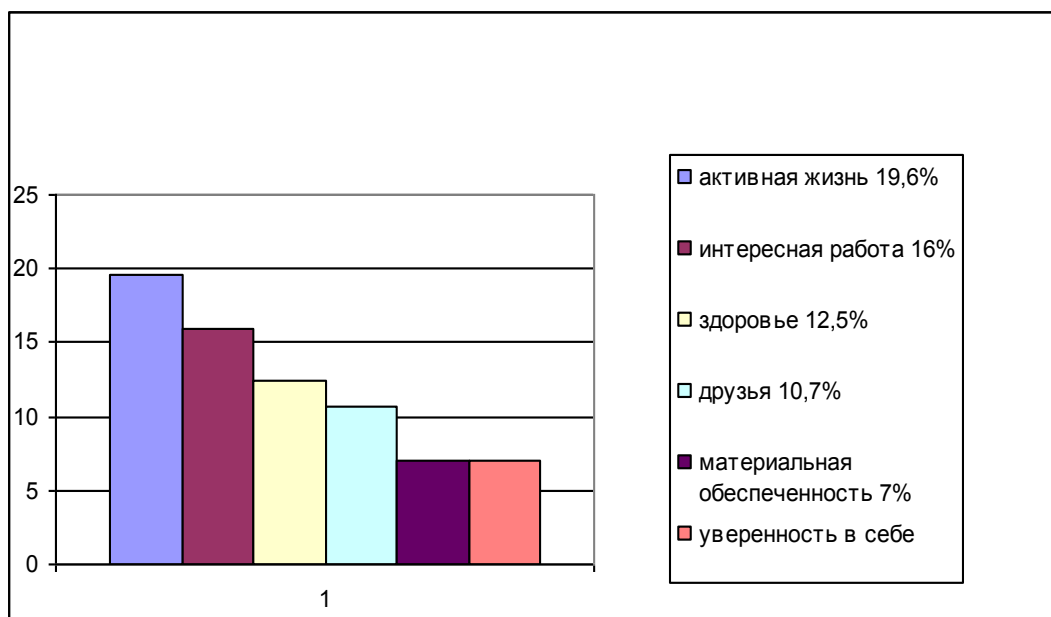


Рис.1. Наиболее значимые терминальные ценности студентов НИСПТР

Среди незначимых терминальных ценностей оказались: общественное признание, развитие, познание, красота природы и искусства,

жизненная мудрость, счастье других; большинство из них относятся к категориям пассивных и абстрактных ценностей.

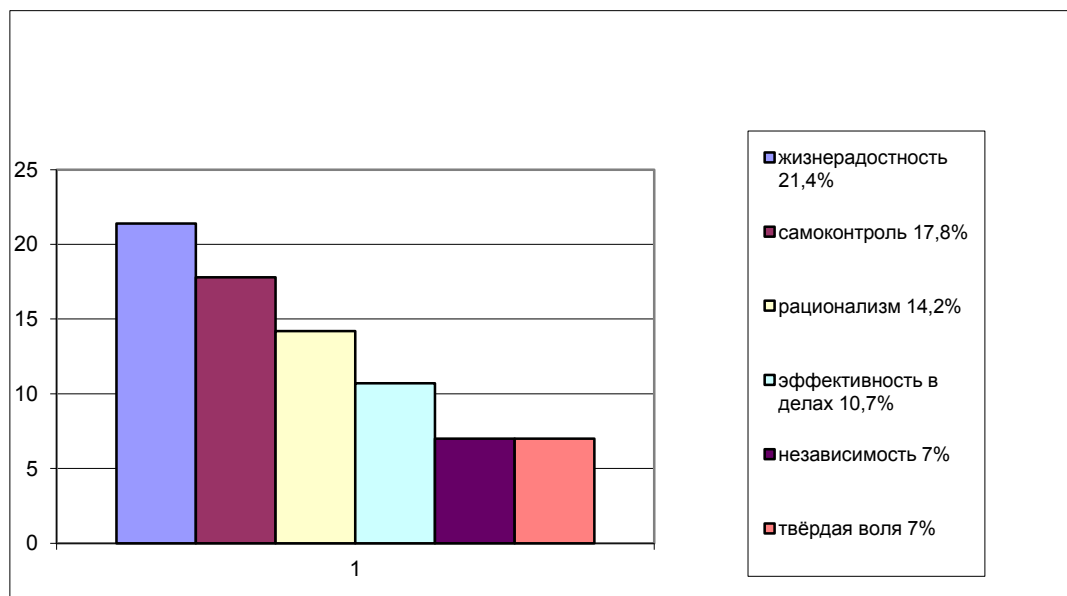


Рис. 2. Наиболее значимые инструментальные ценности студентов НИСПТР

Среди наиболее важных инструментальных ценностей для всех студентов стали жизнерадостность и самоконтроль. Приоритет жизнерадостности определяется, скорее всего, оптимизмом и верой в собственные перспективы большинства студентов. При этом, понимание необходимости самоконтроля может привести к наилучшим результатам как в учебной, так и в последующей профессиональной деятельности.

Можно также выделить группу ценностей, актуальных в настоящем, ценностей «здесь и сейчас» (активная деятельная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь,

наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе) в противовес ценностям, которые направлены, должны реализовываться или будут более актуальны в будущем, в более старшем возрасте (жизненная мудрость, здоровье, познание, продуктивная жизнь, развитие, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество). В исследуемой группе среди предпочитаемых ценностей оказались только ценности «здесь и сейчас».

Выявлены определённые различия приоритета терминальных и инструментальных ценностей среди студентов разных факультетов.

Таблица 1.

Различия приоритета терминальных ценностей на разных факультетах

факультет	филфак	дошфак	матфак	географак	истфак
приоритет					
творчество	0	1	0	0	1
любовь	1	1	0	1	1
красота природы и искусства	1	0	0	0	1
продуктивная жизнь	0	1	1	1	0
материально обеспеченная жизнь	0	1	1	2	0
уверенность в себе	1	1	1	1	1

На филологическом, дошкольном и историческом отделениях студенты несколько больше тяготеют к духовным ценностям. Здесь можно увидеть более высокий показатель по таким пунктам как творчество, любовь, красота природы. Но в целом эти ценности не стали

приоритетными и на этих факультетах. У студентов математического и географического отделений интерес к духовным ценностям несколько ниже. На этих отделениях наиболее приоритетными ценностями стали материально обеспеченная и продуктивная жизнь. Это

повлияло и на средний показатель приоритета ценностей в целом.

Таблица 2.

Различия приоритета инструментальных ценностей на разных факультетах

факультет \ приоритет	филфак	дошфак	матфак	географак	истфак
чуткость	1	1	0	0	1
жизнерадостность	4	4	1	3	2
воспитанность	1	1	0	0	2
твёрдая воля	0	1	2	1	0
рационализм	1	0	3	4	0
эффективность в делах	1	1	2	2	1

Среди студентов филологического, исторического и дошкольного отделений более высокие показатели по таким ценностям, как чуткость и воспитанность, жизнерадостность. На географическом и математическом более высок приоритет таких инструментальных ценностей как твёрдая воля и рационализм, эффективность в делах.

Предполагаем, что различия приоритетов ценностей у студентов 3 курса на разных отделениях, факультетах можно объяснить: спецификой изучаемых предметов на разных факультетах, разницей мировоззренческих и эстетических позиций, которые проявились у студентов ещё при выборе данного факультета и закрепились в процессе обучения на нём. Кроме этого на формирование ценностных приоритетов студентов сознательно или неосознанно могут оказывать влияние личностные качества конкретных преподавателей, работающие в разных отделениях и факультетах, что субъективно сказывается на общих показателях.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования не могут быть перенесены на всю категорию студентов вузов, но кажется, что нами были обнаружены и некоторые общие закономерности формирования ценностных ориентаций современного студента. Направления формирования ценностных ориентаций студентов педагогических ВУЗов находятся в русле основных тенденций развития современной молодёжи. Большинство ценностных ориентаций (активная жизнь, друзья, жизнерадостность, интересная работа, здоровье, рационализм) наших исследуемых соответствуют приоритетам молодых людей их возраста (20-21 года).

Литература

1. Васильева, З.И. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в. Россия). / Васильева З.И. - СПб., 2003.
2. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. - Изд-е 6-е, допол. и перераб. - Ростов н/Д: Феникс, 2005.

УДК 378

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОЯВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

Т.В.Галузо, Ч.Р.Громова

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические условия развития способности к творческому саморазвитию у студентов – будущих педагогов. Стимулирование мотивации творческого саморазвития студентов определяется потребностями и интересами общества. В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования реализуются принципы практикоориентированности, академической мобильности, рефлексивности обучения студентов. Проявление профессиональной мобильности, творческое саморазвитие студентов реализуется через планомерную организацию научно-исследовательской деятельности, проектирование среды общения, создания возможностей для творческой самореализации в профессиональной сфере.

Ключевые слова: мотивы творческого саморазвития, творческая свобода, самостоятельная работа,

глубокие знания, педагогические способности.

Abstract

The article deals with pedagogical conditions of development of ability to creative self-development of students - future teachers. Stimulation of motivation of creative self-development of students - determined by the needs and interests of society. As part of the modernization project of teacher education implemented the principles of practical orientation, academic mobility, reflexive learning students. Manifestation of professional mobility, creative self-development of students is realized through the systematic organization of research activities, designing communication environment, creating opportunities for creative self-realization in a professional field.

Keywords: the motives of creative development, creative freedom, independent work, deep knowledge, teaching abilities.

В связи с реализацией проекта модернизации педагогического образования, с введением государственного образовательного стандарта третьего поколения становится актуальной проблема подготовки студентов, обладающих компетенциями и готовыми к выполнению профессиональных задач. В связи с этим, академическая мобильность предполагает готовность к постоянному творческому саморазвитию и самосовершенствованию.

Современного студента, по мнению В.И.Андреева, необходимо подготовить к решению следующих проблем:

- «проблема антропологического образования студентов – будущих учителей», поскольку их главная задача – научиться работать с Человеком, то и основой их профессиональной подготовки должно стать антропологическое образование;

- проблема становления учителя, как человека высокой культуры, хорошо знающего национальные культурные традиции России, достижения мировой культуры;

- проблема специальной предметной подготовки студентов – будущих учителей» [1, с. 28].

Решение этих проблем в процессе обучения невозможно без творческого саморазвития студентов.

Согласно существующим программам подготовки будущих учителей и в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта третьего поколения, студенты педвузов должны быть мобильными и подготовлены к профессионально-творческой деятельности.

Не каждый человек может стать педагогом, так как для овладения этой профессией необходимы определенная структура способностей и социально-психологической предрасположенности.

Различные аспекты и проблемы профессионально-педагогического становления учителя явились предметом исследований В.И.Андреева, Т.Г.Браже, С.Г.Вершловского, В.И.Загвязинского, Н.В.Кузьминой, Е.А.Климова, К.М.Левитана, Н.Ю.Посталюк, В.А.Сластенина, Т.И.Тамбовкиной, И.Ф.Харламова и др.. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности раскрыты в трудах Н.Ш.Чинкиной (1996, 1999, 2000 г.).

Стимулирование мотивации творческого саморазвития студентов- будущих учителей определяется потребностями и интересами общества. Современной школе требуется грамотный, уверенный в себе педагог, способный творчески развиваться сам, а также способный учить творческому саморазвитию учеников. Социальная обусловленность стимулирования мотивации творческого саморазвития студентов в обучении закономерно проявляется в его целях, задачах, содержании, формах, методах, а также условиях, определяющих эффективность.

Наиболее значимыми мотивами творческого саморазвития студентов в обучении с учетом их рейтинга значимости являются: стремление к творческой свободе в учебно-познавательной деятельности; стремление периодически пополнять свои знания через самостоятельную работу в библиотеке, в электронных образовательных ресурсах; стремление развить способности вести экспериментально-исследовательскую работу; стремление иметь стипендию и с этой целью хорошо учиться; осознание потребности стать педагогом-мастером и с этой целью приобрести глубокие знания и развить педагогические способности.

Формирование мотивов творческого саморазвития студента осуществляется через твор-

ческую свободу, самостоятельную работу, глубокие знания, всесторонне стимулирование педагогических способностей. В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования реализуются принципы практико-ориентированности, академической мобильности, рефлексивности обучения студентов. Проявление профессиональной мобильности, творческое саморазвитие студентов реализуется через следующие виды деятельности.

Включенность студента-будущего учителя в научно-исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность студента должна носить планомерный, последовательный характер. Начинать ее целесообразно с мини-исследований, с подбора адекватных методов исследований. Например, при реализации антропологического модуля студенты учились подбирать методики для изучения детей соответствующего возраста, выделять критерии для наблюдения возрастных, индивидуальных проявлений учащихся. Более серьезную научно-исследовательскую деятельность будущий учитель осуществляет в магистратуре. Но как учитель он должен организовать, руководить учебно-познавательной, проектной деятельностью учащихся. Поэтому должен понимать логику, владеть методами научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность студентов реализуется через следующие правила:

1. Стимулирование мотивации творческого саморазвития предполагает создание условий для активной включенности студента в научно-исследовательскую деятельность.

2. В проектировании системы стимулирования мотивации саморазвития необходимо учитывать взаимодействие стимулов и барьеров, влияющих на конечный результат.

3. Преподавателю института необходимо создавать условия, благоприятно влияющие на учебно-творческую деятельность студентов и способствующие повышению качества обучения.

Учет микроклимата в студенческой группе. Очень полезны в этом плане групповые, интерактивные методы организации практических занятий, групповые задания. Подобные формы работы позволяют сплотить группу, создать в ней рабочую атмосферу, развитие коммуникативных способностей студентов.

Правила организации групповых форм работы:

1. В стимулировании мотивации творческого саморазвития студентов в обучении необходимо создавать благоприятный микроклимат во время аудиторных занятий, способствующий мотивации творческого саморазвития студента-будущего учителя.

2. В реализации программы стимулирования преподавателю необходимо создавать условия, укрепляющие престиж студента в глазах однокурсников.

3. В процессе стимулирования необходимо создавать условия для сотворчества сотрудничества в малых группах в процессе учебно-творческой деятельности студентов.

Включенность студента-будущего учителя в творческое саморазвитие. Четко поставленные задачи перед студентами, хорошо расписанные задания, технологические карты дисциплин, модулей с критериями оценки позволяют студенту увидеть перспективы собственного развития. Необходимо, чтобы задания были нескольких уровней сложности. Это позволяет студенту рефлексировать, понимать собственную траекторию профессионального, личностного развития. *Включенность студента-будущего учителя в творческое саморазвитие реализуется через следующие правила:*

1. В стимулировании мотивации творческого саморазвития студента-будущего учителя необходимо учитывать особенности самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, творческой самореализации, творческого самосовершенствования, как взаимосвязанные стадийные процессы.

2. Необходимо учитывать взаимодействие стимулов и барьеров мотивации творческого саморазвития.

3. Стимулирование мотивации творческого саморазвития студентов должно осуществляться с учетом его активности в творческой самореализации.

Мотивированность студентов на получение педагогической специальности. Особая роль в формировании профессиональной направленности принадлежит сквозной практике, где студенты имеют возможность отработать навыки, которые они осваивают в том или ином модуле. Во время практики студент в

большой степени осознает свои профессиональные предпочтения (подходит ли ему данная профессия). Если лекционные занятия имеют больше информационную нагрузку (с учетом практической деятельности будущего профессионала). Практические занятия посвящены знакомству и овладению практическими навыками профессиональной деятельности через решение педагогических задач, моделирование профессиональных ситуаций и др.

Мотивированность студентов на получение педагогической специальности реализуется через следующие правила:

1. В процессе учебно-творческой деятельности студентов необходим отбор тех форм и методов обучения, которые будут способствовать педагогической направленности студентов.

2. В процессе стимулирования необходимо создавать условия, побуждающие студента – будущего учителя – к освоению новых технологий обучения, воспитания и развития учащихся.

3. Необходимо осознание значимости выбора педагогической специальности, как фактора, побуждающего к творческому саморазвитию.

Учет среды общения и среды творческой самореализации. Принципиально важным положением является то, что образовательной средой являются не только аудиторские занятия, но и внеучебная работа, практика, самостоятельная работа в ЭОР. Тренинги, совместные мероприятия, подготовка и участие в конкурсах создает в студенческом коллективе атмосферу сотрудничества и содружества, стимулирует стремление к профессиональному саморазвитию. *Учет*

среды общения и среды творческой самореализации реализуется через следующие правила:

1. Стимулирование мотивации творческого саморазвития должно сопровождаться созданием и поддержанием творческой атмосферы в студенческой группе.

2. В реализации программы стимулирования преподавателю необходимо создавать условия для повышения культуры общения.

3. В программу стимулирования необходимо включать развитие разнообразных форм межличностных отношений.

4. Программа стимулирования может быть реализована в атмосфере творчества студентов - будущих учителей.

5. Стимулирование должно способствовать включению студентов в активное сотворчество с однокурсниками и преподавателями.

Развитие профессиональной мобильности, компетентности через творческое саморазвитие студентов – будущих педагогов – имеет множество направлений. К ним можно отнести: планомерную организацию научно-исследовательской деятельности, проектирование среды общения, творческой самореализации в профессиональной сфере.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. / В.И.Андреев. - Казань: Изд-во. КГУ, 1998. 317 с.
2. Чинкина, Н.Ш. Факторы и барьеры творческого саморазвития учителя в условиях инновационных школ / Н.Ш.Чинкина. - Казань: Изд-во КГУ, 1996. 47 с.

УДК 378.615-057.876159.95

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА»

И.А.Чемерилова

Аннотация

В статье описывается опыт формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Обосновываются методы и технологии интерактивного обучения, используемые при реализации учебной дисциплины «Особенности развития детей группы риска».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональные компетенции студентов, будущих педагогов-психологов, интерактивное обучение, методики интерактивного занятия.

Abstract

The article describes the experience of formation of professional competencies of the students who study "Psycho-pedagogical education". The methods and techniques of interactive learning are justified. These methods are used in the implementation of the discipline "Features of the children at risk".

Keywords: competence, awareness, professional competence of students who are future teachers-psychologists, interactive training, methods of interactive exercises.

Компетенция – это способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются благодаря обучению. Компетенции рассматриваются в виде отдельных направлений, аспектов, отдельных умений, специфических знаний профессиональной компетентности в целом как интегративного состояния.

В научно-педагогической и психолого-педагогической литературе рассматриваются различные подходы к пониманию категории профессиональная компетентность. В мировой образовательной практике понятие компетентности личности выступает в качестве «узлового» понятия по ряду причин:

– во-первых, оно объединяет в себе интеллектуальную и практическую составляющие образования;

– во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» «стандарт на выходе»);

– в-третьих, компетентность личности обладает интегративной природой, поскольку она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и опыта, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов должна быть ориентирована, прежде всего, на использование возможностей конкретной учебной дисциплины для формирования у студентов профессиональных компетенций.

«Особенности развития детей группы риска» является обязательной дисциплиной инструментального модуля «Биолого-психолого-педагогические основы развития ребенка» и призвана сформировать у обучающихся следующие компетенции:

– способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности

человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);

– способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);

– способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12);

– способен организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1).

Формирование данных компетенций наилучшим образом происходит во время занятий, проводимых в интерактивной форме, поскольку процесс обучения в таком случае максимально приближается к реальной практике профессиональной деятельности педагога-психолога.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения и дает возможность каждому студенту раскрыть себя, развить свои творческие способности и самореализоваться как личность.

Реализация интерактивного обучения базируется на соблюдении следующих признаков взаимодействия: равноправие, взаимное уважение, взаимопонимание и сопереживание; сотворчество и сотрудничество.

Интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают

проблемы, моделируют ситуации. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность. Таким образом, применение интерактивных методов обучения на занятиях обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, но и творческое развитие обучаемых, их самостоятельность, активность.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы показать возможности использования интерактивных методов, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (на примере дисциплины «Особенности развития детей группы риска»).

Задачи исследования сводились к следующему: 1) соотнести компетенции, формирование которых должна обеспечить дисциплина, и возможностями их развития с помощью интерактивных форм организации занятий; 2) разработать методические рекомендации по подготовке и проведению занятий в интерактивной форме; 3) предложить возможные варианты использования интерактивных методик при изучении дисциплины (показать на примере конкретных тем).

Интерактивное обучение определенным образом изменяет и требования к работе преподавателя. Перед преподавателем университета возникает задача организации группового взаимодействия в образовательном процессе, поскольку отношения партнерства и сотрудничества пронизывают современный образовательный процесс.

От него требуется методически грамотно построить занятие, что, прежде всего, означает правильно сформулировать общую проблему, которая будет обсуждаться на занятии, определить тематику сообщений и дать рекомендации студентам по их подготовке, четко распределить время для их обсуждения. Интерактивная форма проведения занятия предполагает обсуждение, обмен мнениями, поэтому особое внимание должно быть обращено на то, чтобы и сама проблема и выступления с сообщениями имели не информативный, повествовательный характер, а затрагивали жизненные интересы присутствующих, мотивировали и стимулировали их участвовать в диалоге. Только в

этом случае можно говорить о том, что занятие было проведено в интерактивной форме.

Рассмотрим методы и технологии, позволяющие реализовать интерактивное взаимодействие на примере дисциплины «Особенности развития детей группы риска».

Кейс-метод (анализ конкретных ситуаций) использовался в нашей практике с целью формирования у студентов профессионального мышления. Действия преподавателя сводились к тому, что он готовил кейс (ситуацию), определял список литературы, разрабатывал сценарий занятия. Во время занятия организовывал предварительное обсуждение кейса, руководил групповой работой, проводил итоговое обсуждение, оценивал работу студентов. Студенты, в свою очередь, получали описание кейса, знакомились с литературой, самостоятельно готовились. Во время занятия обсуждали пути решения проблемы, отбирали лучшие из них, затем представляли письменный отчет. Использование данного метода позволило успешно решить следующие задачи: 1) студенты успешно овладели навыками и приемами анализа профессиональных ситуаций; 2) научились использовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации; 3) приобрели навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем; 4) выработали умение убедительно обосновывать и защищать свою позицию; 5) научились принимать самостоятельные решения на основе группового анализа ситуации.

Наиболее удачным вариантом работы в этом случае является работа в малых группах. Групповое обсуждение кого-либо вопроса направлено на достижение лучшего взаимопонимания и нахождения истины, таким образом, оно способствует лучшему усвоению изучаемого материала. Для выступления каждой подгруппы предлагается воспользоваться методикой «ПОПС-формула». Использование данной методики позволяет помочь студентам аргументировать свою позицию в дискуссии.

Краткое выступление в соответствии с ПОПС – формулой состоит из четырех элементов: П – позиция (в чем заключается точка зрения); О – обоснование позиции; П – пример (факты, иллюстрирующие довод); С – следствие (вывод).

Групповая дискуссия, которую можно определить как метод работы с группой, пред-

полагающий совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи. Она может служить как психотерапевтическим целям, так и целям выработки необходимых умений и навыков. Один из возможных вариантов – метод группового обсуждения проблемных ситуаций в его различных модификациях. Здесь возможна как ориентация на задачу, так и на межличностные отношения. В первом случае (ориентация на задачу) метод способствует уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом. Во втором случае (ориентация на межличностные отношения) – способствует развитию социальной чувствительности. «Мозговой штурм» часто предваряет групповую дискуссию. Например, по теме «Индивидуальное сопровождение детей группы риска» организуется «мозговой штурм» по проблеме: какие отклонения чаще всего обнаруживаются у детей группы риска?, по теме «Социально-педагогическая деятельность» в детском доме» – «В чем заключается специфика консультирования воспитанников детских домов?»

Работа в круге, как форма технологии развивающего диалога, направлена на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности, поскольку объединяет в себе различные элементы методов проблемного и проективного обучения, исследовательских методов и другие формы, предусматривающие актуализацию творческого потенциала и самостоятельности студентов. Диалог позволяет перевести студента из позиции пассивного наблюдателя, функция которого состоит в усвоении информации, в активного участника процесса, критически мыслящего исследователя.

Тренинг – вид образовательной технологии, включающий комплекс психологических упражнений и специальный тренировочный режим с целью формирования профессиональных компетенций, а также личностных качеств, без которых сложно быть успешным в профессии (коммуникабельности, мобильности, целеустремленности, стрессоустойчивости, уверенности в себе, и др.). В нашей практике мы проводим тренинги «Учимся управлять конфликтом», «Практика диалогического раз-

решения социально-психологических проблем детей групп социального риска».

Деловые и ролевые игры позволяют принять какое-либо решение в ходе или по окончании ее путем разыгрывания определенной ситуации и распределения ролей между участниками. Например, для закрепления навыков консультирования детей группы риска организуется импровизированная ролевая игра, в которой используется методика «Аквариум». Для ее проведения выбирается «психолог» и «учащиеся», которые обращаются к нему по телефону доверия за помощью.

В качестве одного из ведущих методов, позволяющих совершенствовать профессиональную подготовку студентов в свете компетентностно-ориентированного подхода мы рассматриваем проектирование. В основе данного метода лежат познавательные навыки студентов, их умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. В нашем опыте студенты создают проекты: «Программа психодиагностического обследования ребенка группы риска»; «Программа индивидуального сопровождения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в образовательном учреждении», «Программа сопровождения социально-опасных семей», «Программа консультирования».

В качестве проблем, над которыми необходимо работать, мы сформулируем следующие: 1) формирование у студентов, будущих педагогов-психологов, потребностей в саморазвитии социально-профессиональных компетенций; 2) разработка эффективных средств оценки сформированности компетенций у обучающихся; 3) подбор надежного инструментария в целях диагностики и развития способностей и личностных качеств студентов, позволяющих им успешно самореализоваться в профессии.

Литература

1. Андреев, А.А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 5. С.3-11.
2. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза / Е.А.Реутова. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. 58 с.
3. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы. М.: Роспедагентство, 2005. 110 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 159.922.71.8

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И КУЛЬТУРНАЯ КОНГРУЭНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.Р.Мустафин

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста и их культурной конгруэнтности как соответствия правилам в нормативной ситуации. В статье также предложен анализ результатов исследования детей с высоким, средним и низким уровнями культурной конгруэнтности в связи с чувствительностью к противоречию.

Ключевые слова: дошкольник, нормативная ситуация, культурная конгруэнтность, правила, диалектическое мышление

Abstract

The empirical research results of elder preschoolers' dialectical thinking and cultural congruence as an indicator of children's adequacy to the rules of normative situations are presented in the article. The analysis of the results of children who showed high, middle and low level of cultural congruence due to different sensitivity to contradictions is also introduced.

Keywords: preschooler, normativesituation, cultural congruence, rules, dialectical thinking.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-06-10954

Изучение развития мышления в онтогенезе относится к приоритетному направлению современной детской психологии и имеет достаточно обширную предысторию в психологической науке. Мышление ребёнка изучалось с точки зрения генезиса логических структур (Д.Брунер, Ж.Пиаже), связи мышления и речи (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов), формирования символических средств (Л.А.Венгер) и т.д. Возникший в контексте современного развития идей культурно-исторической концепции Л.С.Выготского структурно-диалектический подход выделяет диалектическое мышление в качестве самостоятельной линии когнитивного развития человека в онтогенезе, отмечая при этом важность дошкольного этапа в этом развитии [9]. Диалектическое мышление отличается от формально-логического, и словесно-логического, тем, что логические операции в нем осуществляются посредством идентификации и оперирования противоречиями.

Одним из первых наличие феномена диалектического мышления выделял Ж.Пиаже,

в трудах которого отмечается нечувствительность детского мышления к противоречию и способность вследствие этого осуществлять переход от одной противоположности к другой [15]. Исследования диалектического мышления в рамках изучения теоретического мышления в отечественной психологии были проведены В.В.Давыдовым, который рассматривает диалектическое мышление как мышление, оперирующее средствами диалектической логики» [11]. Подход В.В.Давыдова, как отмечает Н.Е.Веракса, ведет к формированию диалектического мышления учащихся в рамках развития теоретического мышления, что расходится с данными Пиаже о диалектичности мышления дошкольников. Этот факт подталкивает к мысли о наличии двух дефиниций «диалектики» - первое определение, основанное на применении теоретического мышления, и второе определение, структурно отражающее применение законов диалектики. В.В.Давыдов, декларируя диалектическую логику в рамках теоретического мышления, не дифференцировал конкретные действия, обеспечивающие реализацию этой

логики, т.е. не описал операциональную структуру диалектического мышления.

В дальнейшем развитии исследований диалектического мышления были выделены его компоненты. В современной детской психологии структура диалектического мышления исследована в разных её аспектах (Т.В.Артемяева, А.О.Ильина [1], Н.Е.Веракса [9], А.К.Белолуцкая [10], Л.Ф.Баянова [3], Е.Е.Крашенинников [12], И.Б.Шиян [16], [18], [19] и др.). К структурным компонентам диалектического мышления можно отнести диалектические умственные действия:

1) Диалектическое действие «превращение», заключающееся в том, что ребенок в своих представлениях переходит от одного образа объекта к противоположному образу.

2) Диалектическое действие «объединение» - построение представления об объекте, которое отражает одновременное наличие в нем противоположных свойств, обусловленное развитием репрезентативного плана.

3) Диалектическое действие «опосредствование» - поиск объекта или ситуации, обладающего заданными противоположными свойствами. Диалектическое опосредствование возможно при наличии диалектического действия объединения.

4) Диалектическое действие «замыкания», когда в процессе изменений объект вначале превращается в противоположность, а затем опять возвращается в первоначальное состояние [9].

5) «Смена альтернативы» - обнаружение в ситуации новых структурных особенностей при помещении ее в новый контекст, благодаря чему происходит переход от одной пары взаимоисключающих свойств, которые характеризуют объект, к другой такой паре [17].

Противоречивые проблемные ситуации, а также способы их решения могут содержаться и быть обусловленными культурными паттернами, что в свою очередь характеризует содержание развития диалектического мышления [7]. Эта обусловленность представляет собой одну из основных позиций культурно-исторической концепции - положение о единстве когнитивного и социального развития. Последнее в свою очередь в современных исследованиях находит отражение в другом направлении структурно-диалектического подхода, разрабатываемом под руководством Н.Е.Вераксы, -

концепции - нормативной ситуации [10], [2], [4], [5], [6], [13], [14].

Под нормативной ситуацией понимается «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» [10, с. 84]. Нормативная ситуация, являясь с одной стороны явлением цельным, имеет достаточно сложную структуру. Её структура имеет следующие стороны: внешняя, внутренняя, объективная, субъективная (смысловая), эмоциональная (переживание), рефлексивная, преобразование. Внешняя сторона представлена материальными компонентами нормативной ситуации, то есть ее свойствами или признаками, в то время как внутренняя сторона включает в себя предписанные способы действия или правила. Совокупность внешних и внутренних свойств составляет объективную сторону нормативной ситуации. В субъективную сторону включена группа свойств, имеющая отношение к субъекту, вводящему определенную нормативную ситуацию в систему существующих норм. Особенность структуры нормативной ситуации заключается в диалектическом противоречии между двумя возможными формами поведения субъекта, предусмотренными социальными нормами - природным, натуральным или непосредственным поведением и поведением культурным, преобразованным, ограниченным, социальным [10].

Будучи включенным в культуру, как систему нормативных ситуаций, дошкольник, являясь ее субъектом, проявляет определенный уровень соответствия правилам - культурную конгруэнтность [7]. Выявление того, как это соответствие культуре (в широком смысле) связано с когнитивным развитием ребенка, частью которого является и диалектическое мышление, представляет главную задачу нашего исследования. Иными словами, остается невыясненным то, каким образом поведение ребенка в культурной (нормативной) ситуации связано с его способностью разрешать проблемно-противоречивые ситуации, привлекая диалектические умственные действия в качестве мыслительных средств.

В рамках данного исследования нами была продиагностирована выборка, включающая в себя 106 детей старшего дошкольного возраста, проходящих обучение в дошкольных образовательных учреждениях города Казани, а также родителей этих детей. В качестве диа-

гностического материала были использованы две методики – «Диалектические истории» [19] и «Методика на определение культурной конгруэнтности дошкольника» [7]. Первая методика показывает цифровой эквивалент развития диалектических умственных действий (*смены альтернатив, обращения, опосредствования, объединения и замыкания*), а также обобщенный показатель уровня диалектического мышления с возможностью дифференциации уровней комплексных и циклических представлений детей. Вторая методика, соответственно, направлена на выявление уровня соответствия правилам нормативной ситуации (культурной конгруэнтности), включающего в себя четыре фактора (группы правил) – правила *послушности, безопасности, гигиены и самоконтроля*. Эта методика способна дифференцировать выборку по трем уровням - низкому,

среднему и высокому. При дифференциации по уровням было обнаружено, что из всего числа респондентов 15 детей обладают низким уровнем культурной конгруэнтности, 63 ребенка – средним уровнем и 28, соответственно, высоким. Согласно критерию Колмогорова-Смирнова, данная выборка представляет собой нормальное распределение, что означает возможность трансляции результатов на генеральную совокупность.

Статистическая обработка данных исследования была осуществлена посредством методов однофакторного дисперсионного анализа и линейной корреляции Пирсона, выявляющих особенности различий компонентов в зависимости от степени выраженности того или иного фактора и связи между изучаемыми феноменами.

Таблица 1.

**Показатель однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера.
Культурная конгруэнтность (фактор) и комплексные действия (зависимая переменная)**

	Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Значение
Между группами	739,501	70	10,564	,598	,974
Внутри групп	795,042	45	17,668		
Всего	1534,543	115			

В результате однофакторного дисперсионного анализа, в котором за определяющий фактор взят показатель уровня культурной конгруэнтности дошкольника, а выявление различий наблюдалось по совокупному уровню комплексных действий (таблица 1), был выявлен значимый показатель критерия Фишера (0.598), который свидетельствует о том, что комплексные представления ребенка обусловлены степенью его включенности в нормативную ситуацию. Таким образом, представляется возможным говорить о наличии вполне определенной тенденции связи культурной и биологически обусловленной составляющих развития детей дошкольного возраста при разном уровне культурной конгруэнтности. Однако при последующем рассмотрении характера этой обусловленности с помощью корреляционного анализа

результатов всей исследуемой выборки, значимых связей между отдельными компонентами изучаемых феноменов не обнаружено. То есть культурная конгруэнтность, являясь фактором, способным в известной мере дифференцировать детей по уровню комплексных представлений, связана с диалектическим мышлением лишь опосредованно более крупными содержательными характеристиками развития (природа и культура). Следует отметить при этом, что подобная картина наблюдается лишь при рассмотрении результатов безотносительно непосредственного уровня культурной конгруэнтности. В случае выделения субвыборок статистически отличающихся по уровню соответствия правилам нормативной ситуации наблюдается несколько иная картина (таблица 2, 3, 4).

Таблица 2.

Корреляционная матрица компонентов диалектического мышления и культурной конгруэнтности у детей с низким уровнем культурной конгруэнтности (15 детей)

	Послушность	Безопасность	Гигиена	Самоконтроль	ПКК
Смена альтернатив	-0,3255	-0,46829	0,069127	0,250424	-0,29362
Обращение	0,163943	-0,09989	0,149199	-0,01039	0,084472
Опосредствование	-0,1511	-0,66855**	0,372887	0,335092	-0,1624
Объединение	-0,10685	-0,48623*	0,327752	0,417171	-0,04673
Замыкание	-0,38956	-0,43504	-0,13826	-0,34345	-0,55012*
Пдм	-0,15003	-0,5327*	0,237216	0,175113	-0,19318
Комплексные представления	-0,19825	-0,64211**	0,336352	0,39777	-0,16982
Циклические представления	-0,10607	-0,29233	0,022442	-0,16937	-0,23331

* - при $p = 0,05$;** - при $p = 0,01$

В субвыборке дошкольников с низким уровнем культурной конгруэнтности наблюдается ряд отрицательных связей между общим показателем уровня развития диалектического мышления и показателями сформированности отдельных диалектических структур (опосредствование и объединение, а также комплексные представления) с фактором соответствия правилам безопасности. Такой же характер связи наблюдается и между показателем уровня культурной конгруэнтности и диалектическим умственным действием замыкания. Говоря о частных связях, это вполне объяснимо тем, что требования культурного пространства к безопасности ребенка не способствуют развитию операций, направленных на поиск обобщений или замыкание противоречивых

условий в нормативных ситуациях, в которых априори предполагается один наиболее безопасный вариант действия, как например в ситуации правила «не открывать дверь незнакомым людям», в которой не конгруэнтный ребенок, в отличие от конгруэнтного, вероятно, откроет дверь, для того чтобы по меньшей мере разрешить противоречие между запретом родителей и собственным любопытством. Общая же тенденция низко-конгруэнтных правил культуры детей представляется таким образом, что нечувствительность к противоречию и использование диалектических структур мышления при решении противоречивых задач соотносится с небезопасными формами реагирования в нормативных ситуациях.

Таблица 3.

Корреляционная матрица компонентов диалектического мышления и культурной конгруэнтности у детей с средним уровнем культурной конгруэнтности (63 детей)

	Послушность	Безопасность	Гигиена	Самоконтроль	ПКК
Смена альтернатив	0,016991	-0,27109*	-0,18685	-0,11305	-0,26326*
Обращение	0,123103	-0,17435	0,000804	-0,01459	-0,05536
Опосредствование	-0,06667	-0,2411	-0,24974	-0,02808	-0,28223*
Объединение	-0,11391	-0,10475	-0,03937	0,065427	-0,10634
Замыкание	-0,04489	-0,13357	-0,13416	-0,0066	-0,1553
ПДМ	0,010815	-0,27698*	-0,18484	-0,02822	-0,24403
Комплексные представления	-0,1114	-0,25369*	-0,19498	0,008677	-0,27452*
Циклические представления	0,042896	-0,18265	-0,08249	-0,01246	-0,1278

* - при $p = 0,05$;

У детей со средним уровнем культурной конгруэнтности в целом сходна с низко-конгруэнтными дошкольниками. Отличия составляют, во-первых, связи с отдельными диалектическими умственными действиями, а

именно значимость корреляции между диалектической операцией смены альтернатив и фактором безопасности при отсутствии значимости (хотя также отрицательных) коэффициентов между соответствием правилам безопасности,

опосредствованием и объединением, и, во-вторых, отсутствием значимости связи диалектического замыкания с показателем культурной конгруэнтности, при наличии таковой у ПКК с сменой альтернатив и опосредствованием, а также с комплексными представлениями. Эти отличия могут быть обусловлены тем, что дети, демонстрирующие средний уровень соответствия правилам нормативной ситуации в ситуациях, предполагающих соблюдение правил безопасности склонны к выбору альтернативных вариантов поведения.

Сложность интерпретации полученных данных заключается в том, что при наличии тенденции обратно-направленной связи показателей диалектического мышления и культурной конгруэнтности у детей с низким и средним уровнем соответствия правилам, вывести однозначную модель взаимного развития изучаемых феноменов не представляется возможным в силу наличия положительно значимых коэффициентов корреляции у детей с высоким уровнем культурной конгруэнтности (таблица 4).

Таблица 4.

Корреляционная матрица компонентов диалектического мышления и культурной конгруэнтности у детей с высоким уровнем культурной конгруэнтности (28 детей)

	Послушность	Безопасность	Гигиена	Самоконтроль	ПКК
Смена альтернатив	-0,18531	-0,02679	-0,22659	0,115496	-0,12945
Обращение	0,102548	0,186061	-0,13001	-0,05114	0,057512
Опосредование	0,096534	-0,00342	-0,15763	0,015333	-0,01839
Объединение	0,416906*	0,184369	0,312233	0,150236	0,380339*
Замыкание	0,175652	0,295276	0,436665*	0,025226	0,351924
ПДМ	0,173398	0,141902	0,065614	0,159001	0,188274
Комплексные представления	0,171949	0,141587	0,124322	0,253313	0,232886
Циклические представления	0,077115	0,358233	0,253022	0,181312	0,318219

* - при $p = 0,05$;

В представленной таблице наблюдаются связи диалектического умственного действия объединения с показателем соответствия ребенка правилам послушности и суммарным показателем культурной конгруэнтности. Также диалектическое умственное действие замыкания связано с соответствием детей правилам гигиены. Необходимо отметить по меньшей мере два момента. Во-первых, в отличие от низко и средне конгруэнтных детей диалектическое мышление старших дошкольников с высоким уровнем культурной конгруэнтности в целом значительно не связано ни с одним параметром соответствия правилам нормативного пространства. Во-вторых, дошкольник, со-

блюдающий правила обладает в большей степени развитыми диалектическими структурами, не развитыми или слабо развитыми при средней или низкой конгруэнтности.

При однофакторном дисперсионном анализе, в котором показатель культурной конгруэнтности взят за определяющий фактор, также были выявлены достоверные различия между уровнями развития циклических действий (таблица 5), что в связи с вышесказанным говорит о том, что отдельные диалектические умственные действия по-разному сформированы у детей с разным уровнем соответствия правилам.

Таблица 5.

Показатель однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера. Культурная конгруэнтность (фактор) и циклические действия (зависимая переменная)

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
Между группами	609,677	70	8,710	,503	,995
Внутри групп	778,625	45	17,303		
Всего	1388,302	115			

В итоге можно обнаружить следующие условные модели взаимосвязей диалектического мышления и культурной конгруэнтности:

1. При низком уровне культурной конгруэнтности дети, не соблюдающие правила безопасности, обладают более сформированными диалектическими действиями опосредствования и объединения, которые основаны на комплексных представлениях, и обладают при этом более высоким показателем диалектического мышления.

2. При среднем уровне, также при несоблюдении правил безопасности также наблюдается выраженность сформированности диалектического умственного действия смены альтернатив.

3. На высоком уровне детям, соблюдающим правила послушности и гигиены, свойственны диалектические действия объединения и замыкания соответственно.

Общая тенденция связи культурной конгруэнтности и сформированности диалектического мышления не явная, скорее – напротив. Высокий уровень соответствия нормативной ситуации не способствует гибкому решению проблемно-противоречивых ситуаций, применению диалектических умственных действий. Среди факторов, входящих в оценку культурной конгруэнтности ребёнка дошкольного возраста, наиболее несогласованным с диалектическим мышлением выступил фактор безопасности. Это объяснимо тем, что правила безопасности формируются у детей достаточно регламентировано и чётко, не предполагая при этом неоднозначности и противоречия.

Литература

1. *Артемяева, Т.В., Ильина, А.О.* Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи. // *Образование и саморазвитие.* – 2012. – № 5 (33). – С.114-117.
2. *Баянова, Л.Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии. // *Филология и культура. Philology and Culture.* – 2012. – № 3 (29). – С. 294-299.
3. *Баянова, Л.Ф.* О некоторых особенностях детских обобщений. // *Психологическая наука и образование.* – 2001. – № 2. – С. 32-40.
4. *Баянова, Л.Ф.* Образ Гамлета у Л.С.Выготского как отражение психологических особенностей эпохи. // *Вопросы психологии.* – 2011. – № 6. – С. 77-84.

5. *Баянова, Л.Ф.* Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2009. 37 с.
6. *Баянова, Л.Ф.* Определение дифференциации правила дошкольником в нормативной ситуации. // *Филология и культура. Philology and Culture.* – 2013. – № 3 (33). – С. 286-289.
7. *Баянова, Л.Ф., Мустафин, Т.Р.* Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования. // *Современное дошкольное образование. Теория и практика.* – 2013. – № 4.– С. 70-75.
8. *Белолуцкая, А.К.* Проблема формирования творческого мышления в контексте структурно-диалектической психологии. // *Филология и культура. Philology and Culture.* – 2014. – № 3(37). – С. 308-314.
9. *Веракса, Н.Е.* Диалектическое мышление: монография— Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.
10. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход. // *Перемены.* 2000. - № 1. - С. 81 – 107.
11. *Давыдов, В.В.* Виды обобщений в обучении. — М., 1972. 315 с.
12. *Крашенинников, Е.Е.* Диалектическое мышление. // «Исследовательская работа школьников». - 2006. – С. 39-46.
13. *Мустафин, Т.Р.* Контент-анализ нормативной ситуации дошкольника. // *Филология и культура. Philology and Culture.* – № 1 (31) – 2013.– С. 295-298.
14. *Пащенко, А.К.* Структурно-диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения личности. // *Филология и культура. Philology and Culture.* – 2012. – № 3(29). – С. 299-304.
15. *Пиже, Ж.* Избранные психологические труды / [пер. с фр.]. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
16. *Шиян, И.Б.* Диалектическое мышление и представления о возможностях ситуации у детей старшего дошкольного возраста. // *Филология и культура. Philology and Culture.*– 2013.– № 3 (33).– С. 329-332.
17. *Шиян, О.А.* Смена альтернативы как механизм понимания диалогических отношений в пространстве научных текстов. // *Филология и культура. Philology and Culture.*– 2013.– № 3(33). – С. 333-338.
18. *Шиян, И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского. // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология.*– 2011. – № 1.– С. 34-43.
19. *Шиян, И.Б.* Об одном методе диагностики диалектического мышления дошкольников. // *Со-*

УДК 159.922

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Л.А.Абрамова, М.М.Солобутина

Аннотация

В статье отмечается актуальность и значимость прогнозирования детской одаренности. На основе анализ известных подходов к диагностике детской одаренности, предлагаемых зарубежными и отечественными учеными, выявлены противоречия в понимании критериев одаренности. Рассматриваются психолого-педагогические аспекты проблемы прогнозирования развития одаренной личности.

Ключевые слова: детская одаренность, креативность, интеллект, диагностика одаренности, прогнозирование одаренности, творчество.

Abstract

The paper is dedicated to significance of the problems of gifted children's development: prediction and diagnostic. Based on review of contemporary domestic and foreign approaches and concepts on characteristics of gifted children the paper highlights contradictions in understanding of criteria and indicators of giftedness. The human-centered problem in the education environment is connected with creation of psychological conditions and usage of pedagogical technologies for gifted children's development, correct diagnostic in early years and prediction of their capabilities.

Keywords: gifted children, creativity, intelligence, development of capabilities, diagnostic of capabilities.

Прогнозированию, выявлению и развитию одаренных, талантливых детей в нашей стране уделяется особое внимание. Президентом России утверждена Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (03.04.2012 г.) [19]. На очередном заседании Национального координационного совета по поддержке молодых талантов России под председательством вице-преьера О.Голодец (30.03.2015 г.) были указаны три направления в комплексе мер по реализации Концепции, среди которых названо «научно-методическое сопровождение работы с одаренными детьми и молодежью», а также ряд конкретных мероприятий, способствующих проявлению, развитию и поддержке талантливых детей [20]. К данным направлениям относятся Президентские спортивные игры, Всероссийские олимпиады школьников, Президентские премии и многие другие.

При Казанском (Приволжском) федеральном университете с 2012 г. успешно работает IT-лицей-интернат для одаренных детей, в котором обучаются учащиеся из разных регионов страны. Разрабатываются и используются примерные учебные программы, методики, инновационные технологии, формы работы с одаренными детьми, в том числе очно-заочные

школы для одаренных детей при ведущих вузах страны, фестивали, профильные семинары, интеллектуальные тематические слеты, творческие студии и мастер-классы, республиканские школы выходного дня для талантливых детей и молодежи, экспериментальные площадки по работе с одаренными детьми и др.

В субъектах Российской Федерации реализуются целевые программы по реализации Концепции с выделением определенного объема финансирования. Осуществляется профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических работников образовательных организаций, работающих с данной категорией детей. В частности, в рамках повышения квалификации при Казанском (Приволжском) федеральном университете, прошедших в феврале 2015 г. по программе «Проектирование и реализация основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей "Образование и педагогика" (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия» были выполнены работы по теме «Особенности развития ода-

ренных детей». Все это говорит о важности и масштабности работы с одаренными и талантливыми детьми. В связи с этим повышается значимость знаний об особенностях одаренных детей, которые необходимо использовать для прогнозирования, выявления и их развития.

Как понимается одаренность? Одаренность часто связывают со способностями, апеллируя к концепции Б.М.Теплова. Под одаренностью он понимал «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности», причем в этом сочетании каждая из способностей может изменяться в зависимости от степени развития других способностей [12]. В таком понимании одаренность связывается с тем или иным видом деятельности. В настоящее время одаренность понимается как динамическая характеристика личности. Ю.Д.Бабаевой разработана динамическая теория одаренности, согласно которой одаренность рассматривается как постоянно развивающийся потенциал [6]. Такое понимание одаренности позволяет не фокусироваться на работе с детьми, явно проявившими свои способности, а развивать потенциал личности каждого ребенка. В связи с этим встает вопрос о диагностике одаренности, в том числе скрытой.

Диагностика одаренности является очень важной задачей, но сложной в методическом плане. Детей, проявляющих неординарные способности, можно выделить сразу. Однако в психологии одаренности нерешенными остаются проблемы выявления потенциальной, скрытой (латентной) одаренности, а также определения границы между нормой и одаренностью. При правильной диагностике вопросы прогнозирования успешности развития одаренной личности становятся более легкими для их решения. Вероятность успешности одаренной личности значительно повышается при правильном и своевременном определении задатков к тому или иному виду деятельности при последующем целенаправленном развитии соответствующих способностей.

Для решения проблемы диагностики одаренности необходимо ориентироваться на определенную концепцию, в которой указываются основные критерии одаренности. Наличие критериев позволяет разрабатывать методические инструменты для идентификации

одаренности. Кроме того, диагностика одаренности является социально-педагогической проблемой: невозможно построить надежный прогноз развития интеллектуально-творческого потенциала личности на основе разового или даже периодического тестирования. Разовая диагностика является объективной только на момент обследования, поэтому необходима многоуровневая долговременная система оценивания.

Авторы «Рабочей концепции одаренности» указывают на необходимость комплексного характера оценивания разных сторон поведения и деятельности одаренного ребенка и анализ поведения ребенка в тех сферах, которые в максимальной степени соответствуют его склонностям и интересам [7]. Оценка признаков одаренности должна производиться, с одной стороны, по отношению к актуальному уровню психического развития с учетом зоны ближайшего развития, а с другой стороны, важна длительность идентификации одаренности в целях прогнозирования развития одаренной личности. Использование экологически валидных методов диагностики и тренинговых программ является важным принципом оценки одаренного ребенка экспертами.

В «Интегративной концепции одаренности» отмечается значимость принципа комплексного оценивания, когда оценка степени одаренности осуществляется на основе множества параметров и выявления соотношения уровней развития отдельных функций и способностей в структуре психики ребенка. А.И.Савенков указывает на необходимость соблюдения принципа учета потенциальных возможностей ребенка [9]. При диагностике акцент следует делать не столько на актуальные способности, сколько на его потенциальные возможности, что возможно только при поэтапном и долговременном оценивании признаков одаренности. На предварительном этапе собирается информация о ребенке из четырех источников (родители, педагоги, практические психологи, дети). Но, несмотря на всесторонность обследования, авторы считают, что данной информации недостаточно для селекции детей на этом этапе, так как нет возможности построить надежный прогноз их развития.

Для уточнения первичной информации предпринимаются тренинговые занятия с детьми в целях развития их продуктивного мышления и психосоциальной сферы, а также

продолженной диагностики. Данный этап является оценочно-коррекционным. Сочетание экологически валидных и традиционных методов диагностики позволяет проводить наблюдение за детьми в реальных, естественных условиях, а не в лабораторных. Это систематическая коррекционная работа на основе постоянно получаемой информации о психосоциальном развитии, мотивационной сфере и интеллектуально-творческих способностях детей.

В «Интегративной концепции» выделяется этап самостоятельной оценки способностей и интересов детьми. Важными индикаторами одаренности являются желание ребенка получать новую информацию и склонность к повышению интеллектуальных нагрузок. Детям предлагается свобода выбора посещать дополнительные занятия или нет. Тем самым, они сами решают вопрос целесообразности дополнительных интеллектуальных нагрузок, и участвуют в оценке собственной одаренности. На основе информации о ребенке, полученной на предыдущих этапах, строится прогноз его развития.

Проблема выбора критериев одаренности сопряжена с проблемой применения диагностических инструментов. Многие известные методики не позволяют получать необходимую и достаточную информацию о характере одаренности детей. Кроме того, широко обсуждается проблема выявления латентной одаренности. Так, американские психологи М.Воллах и Н.Коган утверждают, что тесты Дж. Гилфорда и Э.П.Торренса вместо заявленной креативности тестируют только интеллект. Критика касается ограничения времени выполнения этих тестов, что несопоставимо с проявлениями творчества. Они полагают, что диагностика креативности должна осуществляться на содержании обычных жизненных ситуаций, когда есть возможность свободного доступа к дополнительной информации. Данные авторы проводили диагностику в виде игры без ограничения времени. В результате корреляция между интеллектом и креативностью равнялась нулю, в то время как в исследованиях Дж. Гилфорда и Э.П.Торренса была выявлена положительная корреляция.

Выделение Дж. Гилфордом двух типов мышления – конвергентного и дивергентного – позволило автору рассматривать измерение последнего в качестве диагностики креативности [3]. В тесте дивергентной продуктивности

Дж. Гилфорда выделяются такие параметры креативности, как оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость, способность к обнаружению и постановке проблем, способность усовершенствовать объект путем добавления новых деталей и способность к анализу и синтезу.

Э.П.Торренс под креативностью понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии [18]. Творческий акт представляет собой восприятие проблемы, поиск решения, формулировку гипотез, их верификацию и модификацию и нахождение результата. В российском варианте теста Э.П.Торренса в модификации Е.А.Авериной и Е.И.Щелбановой производится оценка четырех параметров: продуктивность мышления, оригинальность, гибкость и работанность. Креативность рассматривается Э.П.Торренсом как способность продуцировать необычные, новые идеи, отличающиеся от общепринятых. Важной при оценке творческого потенциала личности является способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, даже далеким по содержанию, а также разрабатывать возникшие идеи.

С.Медник полагал, что в творческом процессе задействовано как дивергентное, так и конвергентное мышление [17]. Для диагностики креативности он использовал «Оценку отдаленных ассоциаций»: чем из более отдаленных друг от друга областей взяты элементы проблемы, тем более творческим является процесс их решения. В.Н.Дружинин провел подобное исследование на русской выборке и обнаружил, что ограничение времени отрицательно влияет на проявление творчества. Снятие ограничения во времени создает условия для проявления креативности в общем, но не является значимым фактором для творчества низкокреативных испытуемых.

По данным Л.Г.Хуснутдиновой оригинальные ответы появляются не на первых стадиях решения творческих задач, а через некоторое время [15]. На преодоление инерции мышления требуется время. Кроме того, создание установки на оригинальный ответ повышает результативность испытуемых, но в основном это относится к лицам с низким уровнем креативности испытуемых. По мнению Д.Б.Богоявленской, установка на генерирова-

ние идей, напротив, является недостатком подобных тестов [10]. Она считает, что тесты креативности дают объективные данные только о тех особенностях мышления, которые выявляются при решении нетворческих задач. Творчество – побочный продукт деятельности. Невозможно оценивать спонтанный процесс творчества стимульно-реактивными методами.

Креативность определяется творческой мотивацией, компетентностью в сфере творчества и проявляется в нерегламентируемых условиях. В.Н.Дружинин вывел соотношение IQ «деятельности» \leq Креативность \leq IQ «индивида» [2]. Интеллект индивида является верхним порогом для творческих достижений. Нижний интеллектуальный порог определяется регламентированностью сферы, в которой человек проявляет творческую активность.

В работах многих исследователей (Д.Б.Богоявленская, Э. де Боно, Дж. Бруннер, А.Кропфей, С.Мартиндейл) приводятся аргументы, что оригинальность нельзя рассматривать в отрыве от полезности, иначе становится невозможным различие креативных идей от эксцентричных и шизофренических [1]. А.Кропфей вводит понятия «псевдо-» или «квазикреативности», а Э. де Боно – «креативность» (от англ. crazy). Д.Б.Богоявленская для оценки креативности предложила метод «креативного поля», суть которого сводится к основным требованиям диагностики на разном материале: отсутствие внешней и внутренней оценочной стимуляции, отсутствие верхней границы в исследовании показателей, отсутствие ограничений во времени, многократность [4]. Э. де Боно объясняет творчество через «латеральное мышление» как возможность мыслить нелинейно. То, что в обычном понимании является ошибкой, в латеральном рассматривается как новая возможность.

В структурно-динамической теории интеллекта Д.В.Ушакова структура интеллекта и его генеральный фактор производны от процессов его формирования [14]. Процессы средового влияния, затрагивающие личностные, метакогнитивные и когнитивные процессы, обуславливают структурные особенности индивидуального интеллекта. Современные исследования интеллекта основаны на многомерном анализе, отражающем множество свойств интеллектуальных функций (их взаимосвязи, характеристики наследуемости, особенности развития). По мнению Д.В.Ушакова, при созда-

нии многомерных теорий интеллекта нужно учитывать сложные нелинейные связи между переменными и методы объяснения дополнять системно-динамическим моделированием в математической форме. Автор считал, что тесты интеллекта необходимо разрабатывать таким образом, чтобы они давали возможность прогнозирования интеллектуальных достижений в жизни человека. На вопрос, являются ли тесты интеллекта предикторами жизненных достижений, он отвечал, что вопрос не дифференцирован, и ответить на него нельзя. Тесты интеллекта, по его мнению, прогнозируют достижения, когда они выражают распределение интеллектуального потенциала в популяции.

Теория Д.В.Ушакова предлагает другое обоснование корреляции результатов теста интеллекта с реальными достижениями человека. Жизненные достижения возможны только в результате огромного вложения времени и сил в деятельность. В этих условиях разница в результатах интеллектуальной деятельности определяется различиями интеллектуального потенциала. Тесты интеллекта предсказывают реальные достижения не в силу структурного сходства с реальными жизненными задачами, а в силу того, что они сами являются выражением потенциала. Переосмысление традиционных тестов интеллекта направлено на то, чтобы выявить основные сферы распределения ресурсов, характерных для различных слоев и страт общества. Необходимо усовершенствовать само тестирование путем введения имплицитного научения, уравнивающего тестируемых в опыте выполнения тестовых заданий.

Альтернативным вариантом диагностики психометрическому подходу является метод проблемных ситуаций. Но при использовании этого метода мыслительный процесс также стимулируется искусственно извне и ограничивается конкретными условиями задачи. Интеллектуально-творческие проявления, знания и способности личности оказываются в заданных рамках задачи.

Прогнозирование развития одаренной личности является актуальной проблемой, затрагивающей различные сферы развития личности. В культурологическом аспекте проблема прогнозирования развития умственного потенциала и степени жизненной успешности в психологии связана с различиями в менталитете разных народов. Понятие успешности по-

степенно пронизывает культуру, становится определенным регулятором взаимоотношений между людьми и влияет на формирование целей образования. Р.Стенрнберг ввел понятие интеллекта жизненного успеха как «способности человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом» [11].

Наименее разработанной является проблема генотипической и средовой обусловленности развития качеств одаренной личности. Не ясно, когда ускоренный темп развития умственных способностей следует рассматривать как индикатор будущих высоких достижений человека. Кроме негативного влияния среды при нереализации детской одаренности подобное влияние может оказывать и генотип. Темп созревания может быть генотипически ускорен, что может восприниматься как одаренность на ранних стадиях развития, но в итоге предел развития умственных способностей может быть задан генотипом в пределах нормы. Другой вопрос относительно генотипических факторов отводится роли наследственности. При изучении детей выдающихся людей было отмечено, что они редко достигают таких же высоких результатов, как их родители. В генетике обсуждается «феномен регрессии до среднего»: тенденция родителей с ярко выраженной чертой производить потомство, у которого эта черта менее выражена. Но наследуется не признак, а способность его формировать в определенных условиях среды. У гена есть норма реакции, то есть диапазон, в котором генотип допускает возможность колебания под воздействием внешней среды. В результате дети могут оказаться и более, и менее талантливыми, чем их родители. Сложнее определить природу взаимодействия генотипа и среды. А.И.Савенков отмечает: «Многофакторность наследственности плюс многофакторность среды порождают бесконечное разнообразие столкновений этих двух стихий. В итоге рождается бесконечное разнообразие психических свойств и неизвестно, где какая стихия доминирует» [9].

Проблемы прогнозирования развития одаренности связаны с вопросами актуальной и потенциальной, явной и скрытой, ранней и поздней одаренности. Известны лишь некоторые закономерности развития одаренных людей. Важными остаются аспекты воспитания и

обучения родителями и учителями. В образовательном аспекте прогнозирование развития одаренности осложняется постоянными изменениями в требованиях к личности. То, что считалось достижением для ребенка несколько лет назад, в настоящее время может восприниматься нормальным явлением [16]. Новые образовательные технологии вскрывают новые горизонты возможностей детей.

Внимание к ранним этапам развития личности побудило решение новых научных проблем в обучении и воспитании дошкольников. Методики раннего обучения являются значимыми для когнитивного развития ребенка, а именно расширяется зона исследовательского поиска ребенка. Тем не менее, новые психолого-педагогические технологии не достигают такого результата, когда все дети становятся одаренными. Соответственно, несмотря на очевидный прорыв в развитии интеллектуально-творческого потенциала детей, проблема остается нерешенной и неоднозначной [13].

Н.С.Лейтес рассматривает умственную одаренность с позиции возрастного развития [5]. Под возрастной одаренностью он понимает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детского возраста, и указывает на зависимость незаурядных умственных способностей ребенка от специфических возможностей детства. Необходимость изучения возрастных особенностей одаренности он связывал с вопросами прогнозирования развития одаренной личности. Основными признаками одаренности в школьные годы являются повышенная восприимчивость к учению, более быстрый путь продвижения, более выраженные творческие проявления.

В детские годы каждый ребенок имеет хорошие возможности развития. Формирование психики идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые недоступны во взрослом возрасте. В этом смысле «дети одареннее взрослых». Возрастное развитие – это не просто рост умственных возможностей, каждый период детства связан не только с приобретениями, но и с потерями, вытеснением ранних свойств. Каждый этап детства характеризуется специфическими особенностями избирательности внимания, своеобразием воображения и проявления чувств. Н.С.Лейтес изучал одаренность с точки зрения психофизиологических основ индивидуальных различий. К ведущим характеристикам умственных способностей

относятся активность и саморегуляция, обусловленные типом нервной системы. Типологические различия детей в школьные годы позволяют спрогнозировать некоторые будущие черты индивидуальности и во многом обусловить дальнейший ход умственного развития человека

А.И.Савенков указывает, что в образовательной практике, как правило, различают три категории одаренных детей: 1) дети с высокими показателями по уровню общей одаренности (интеллект, креативность); 2) дети, достигшие успехов в какой-либо деятельности; 3) дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность). По его мнению, данные виды одаренности являются тем самым минимальным и достаточным набором для дифференциации образования, а дальнейшую работу следует вести на уровне индивидуализации и обучения [8]. При всем индивидуальном своеобразии проявлений одаренности существуют черты, характерные для большинства одаренных детей и выдающихся взрослых. Знание о специфических особенностях одаренных детей необходимо для адекватного построения социально-воспитательной практики и образовательного процесса.

Одаренность рассматривается А.И.Савенковым как многоуровневая система [9]. На границе генотипического и фенотипического уровней находится потенциал личности, который, в свою очередь, конкретизирован триадой «мотивация – креативность – пороговые способности». Пороговые способности – это оптимальный уровень интеллектуальных способностей (не ниже и не выше порогов, необходимых для полноценного участия в этой деятельности). При условии, что общие способности человека не ниже и не выше допустимого для данной деятельности порога, степень его успешности регулируют другие факторы. Результат взаимодействия генотипических и средовых факторов проявляется на уровне фенотипа в трех сферах: психосоциального развития, когнитивного развития, физического развития. Развитие каждой из сфер, а также качественно своеобразное сочетание уровней их развития является и характеристикой одаренности в настоящий момент (наличный уровень развития), и предикатором будущих достижений. Одаренность необходимо рассматривать не только с позиции влияния микросреды (семья, школа, сверстники), но и учитывать

мезо-, макро- и мегасредовые факторы. Реальная одаренность характеризуется тем, что три выделенные сферы развиты неодинаково. На уровне фенотипа отмечается несбалансированность развития (гетерохрония, диссинхрония) в качестве одного из свойств одаренных детей. Опережение, достигнутое в когнитивной сфере, может сочетаться с близкими к норме или заниженными физическим или социальным развитием.

Одаренность имеет определенную пластичность и является динамической характеристикой личности. Структура и основные проявления одаренности производны от процессов формирования и специфических особенностей становления личности. Одаренность следует рассматривать в ключе возрастного развития личности. Формирование и обогащение психики ребенка идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны во взрослом возрасте. В развитии детской одаренности важна не только диагностика интеллекта и выявление задатков, важно также выяснить что влияет на формирование структуры мотивационно-потребностной сферы ребенка, на какие мотивы ориентирована микросреда, в которой он растет.

Таким образом, проблема прогнозирования детской одаренности является достаточно сложной, связанной с наличием разных концепций одаренности, определяющих критерии одаренности и соответственно диагностические инструменты, а также недостаточной разработанностью вопросов влияния среды, генетической программы, особенностей возрастного развития и др. на проявление одаренности.

Литература

1. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей. – М., 2001.
2. *Дружинин, В.Н.* Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. – М.; СПб., 2001.
3. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М., 1965.
4. *Де Боно Э.* Серьезное творчество // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б.Богоявленской, – М., 1997. С. 90-95.
5. *Лейтес, Н.С.* Возрастная одаренность школьников. – М., 2000.
6. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес,

- Т.М.Марютина и др.; Под ред. Н.С.Лейтеса. - 2-е изд., перераб. и доп. - М., 2000.
7. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расширенное и переработанное / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д.Шадрикова. – М., 2003.
 8. Савенков, А. Творчески одарённые дети: выявление и развитие/А. Савенков // Учитель в школе. – 2008. –№ 1. – С. 103–106.
 9. Савенков, А.И. Психология детской одаренности. – М., 2010.
 10. Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
 11. Стернберг, Р., Григоренко Е.А. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Мол. гвардия, 1997. С. 200-216.
 12. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2-х т. М., 1985.
 13. Торшилова, Е.М., Большаков, В.Ю. Интеллектуальная и эстетическая одаренность: теория и диагностика. - М., 2000.
 14. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М., 2011.
 15. Хуснутдинова, Л.Г. Исследование речемыслительной креативности личности. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1993.
 16. Юркевич, В.С. Одарённый ребёнок: Иллюзии и реальность. – М., 2000.
 17. Mednick S.A., The associative basis of the creative process. II Psych. Rev. N.Y., V. 6, 1962.
 18. Torrance E. Thinking creative in action and movement. Bensenville (IL): Shoats Testing Service, 1980.
 19. Электронный ресурс: <http://www.youngscience.ru/pages/main/documents/5124/6824/index.shtml>
 20. Электронный ресурс: <http://минобрнауки.рф/новости/5328>

УДК 372.8(072).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА

Г.В.Валиуллина

Аннотация

К категории детей с трудностями в обучении относят категорию учащихся, испытывающих в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы. В статье представлено исследование уровня специальной профессиональной компетентности учителей начальных классов, а также показана эффективность внедрения программы по формированию готовности учителя осуществлять коррекционно-развивающий процесс в начальной школе.

Ключевые слова: инклюзия, профессиональная, компетентность (теоретическая, психологическая, методическая, педагогическая), нарушение письма, дети с трудностями в обучении, двуязычие.

Abstract

To the category of children with learning difficulties are referred to the category of students with due to various biological and social causes of persistent difficulties in the assimilation of the educational Program in the absence of Express intellectual disabilities, developmental disabilities (hearing, vision, speech, motor areas). The article presents the study of special professional competencies of primary school teachers, and also shows the effectiveness of the implementation of the program for formation of readiness of teachers to implement remedial and developmental process in elementary school. teachers to implement remedial and developmental process in elementary school.

Keywords: inclusion, professional, competence (theoretical, psychological, methodological, pedagogical), violation letters, children with learning difficulties, bilingualism.

Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников. В связи с этим возникает необходимость в

обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы.

Учитель начальных классов в большей степени приближен к ребенку, чем логопед и другие специалисты. Потребности совре-

менной педагогической практики требуют его готовности к оказанию коррекционно-педагогической помощи детям с трудностями в обучении, что предполагает расширение сферы его профессиональной компетенции, для того, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письменной речи на ранних этапах обучения и тем самым повысить эффективность обучения и подвести учащихся к успешной аттестации в дальнейшем. В условиях многонационального образовательного пространства названные вопросы приобретают особое значение. Двуязычие детей определяет необходимость формировать готовность педагога к работе с детьми-билингвами, имеющих нарушения письма.

Система вузовской подготовки учителей начальных классов не предусматривает задачу обеспечения данной компетенции будущих педагогов. Анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования № 671 показывает, что в процессе обучения в вузе вопросы выявления, преодоления и предупреждения нарушений письма у младших школьников не входят в число обязательных компетенций будущего учителя.

Оказывать помощь учителям в преодолении затруднений, возникающих в их практической деятельности, призваны учреждения системы дополнительного педагогического образования. В условиях повышения квалификации возможно решение вопроса формирования профессиональных умений учителей начальных классов, связанных с планированием и реализацией коррекционной составляющей образовательного процесса.

Проблему профессиональной компетентности педагогов исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и повышения профессиональной компетентности педагогов рассматриваются в трудах Т.Г.Браже, Э.Ф.Зеева, Н.В.Кузьминой, М.И.Лукьяновой, А.К.Марковой, А.М.Новикова, Г.С.Трофимовой, М.А.Чошанова и др. Большой интерес представляют идеи целенаправленной подготовки учителя инновационного типа, его профессиональной компетентности, представленные в работах Е.В.Бондаревской, А.Д.Алферова, Г.Д. Дмитриева, Р.М.Кули-

ченко, Н.В.Кузьминой, В.Т.Фоменко, В.А.Сластенина и др. Рассматривая вопрос о проблематике исследовательской деятельности в этой сфере, можно выделить те аспекты, которые представляются наиболее актуальными. Достаточно серьезное внимание уделяется реализации принципа непрерывности и дифференциации повышения квалификации педагогов; развитию профессиональных интересов, исследовательских и творческих умений, профессионально-педагогической культуры учителя (В.В.Гузеев, И.Д.Демакова, В.Д.Шадриков и др.). Важным представляется исследование проблемы профессионального становления учителя в процессе повышения квалификации, создания благоприятных условий становления специалиста (Э.Н.Гусинский, И.И.Зарецкая, Т.С.Панина и другие); исследование развития взрослого человека в процессе его образовательной деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач и др.). В последнее десятилетие появились исследования, посвященные проблемам организации и управления системой повышения квалификации на разных уровнях, создания единого информационного пространства в этой системе (А.М.Новиков, Э.М.Никитин, К.М.Ушаков и другие). Существенно расширилась тематика исследований содержания и технологий педагогического образования: по проблемам становления учителя сельской школы (Р.Х.Шерайзина), регионального образования (Н.Д.Иванов, О.С.Орлов, Г.А.Федотова и др.). Однако педагогические условия повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в области оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся общеобразовательных школ в условиях многонационального региона недостаточно исследованы. Отдельные аспекты данной проблемы раскрываются в работах О.Ю.Байбаковой, С.В.Вахрушева, Н.Я.Головновой, Л.В.Заверткиной, Е.В.Канищевой, Г.Г.Мисаренко, З.И.Мищенко, А.П.Тарасовой, Г.Б.Яскевич, Е.С.Тушевой, Е.В.Поповой, Е.В.Тенютиной, Г.Н.Паниной, Е.Ю.Коростелевой, З.П.Рахманова, А.И.Усмановой и других ученых.

Таким образом, необходимость исследования и разработки теоретически обоснованной системы формирования профес-

сиональной компетентности учителя в этой области обусловлена как потребностями школьной практики, так и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической науке.

Экспериментальное исследование по изучению и формированию профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ осуществлялось нами на базе института непрерывного педагогического образования г. Набережные Челны Республики Татарстан. Цель исследования: выявить уровень профессиональной компетентности учителей начальных классов, а именно ее теоретической, педагогической, методической и психологической составляющих в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма.

С этой целью были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы:

- в первую ЭГ вошли 28 педагогов (ЭГ 1), которые специально обучались на курсах и впоследствии непосредственно работали над коррекцией недостатков письма у младших школьников;

- во вторую ЭГ вошли 98 учителей начальных классов (ЭГ – 2), слушатели курсов повышения квалификации в ИНПО г. Набережные Челны;

- контрольная группа состояла из 20 педагогов (КГ) г. Набережные Челны и Закамского региона, не проходивших курсы ПК по рассматриваемой проблеме.

Обобщая результаты анализа понятия «профессиональная компетентность», а также опираясь на труды Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Моровой, Е.И. Рогова, мы полагаем, что «профессиональная компетентность учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобра-

зовательных школ это – совокупность теоретических, педагогических, методических и психологических знаний умений и навыков».

Данное определение профессиональной компетентности позволяет нам определиться в рассмотрении проблемы нашего исследования. Профессиональная компетентность учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ – умение учителя общеобразовательной школы осуществлять коррекционно-педагогическую работу с детьми, испытывающими затруднения в формировании письма, вследствие речевой недостаточности в условиях билингвальной образовательной среды.

Остановимся на методах исследования профессиональной компетентности.

1) С целью изучения теоретической и методической компетентности учителей в рассматриваемых вопросах проводилось анкетирование и тестирование.

2) С целью изучения психологической компетентности применялись следующие методики: методика изучения эмпатии (И.М.Юсупов); экспресс-опросник по изучению индекса толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова).

3) Для изучения педагогической компетентности была использована методика оценки работы учителя (МРОУ, автор Дж. Хэссард).

На основе проведенного теоретического анализа литературы нами разработаны критерии, а с помощью их выделены уровни развития всех структурных компонентов компетентности педагога в вопросах диагностики и коррекции недостатков письма у младших школьников (табл. 1).

Таблица 1.

Критерии и уровни профессиональной компетентности учителя в вопросах выявления, преодоления и предупреждения нарушений письма у младших школьников

уровни	Профессиональная компетентность			
	Теоретическая компетентность	Психологическая компетентность	Педагогическая компетентность	Методическая компетентность
высокий	Наличие фундаментальных знаний учителя в области психолингвистики,	Наличие позитивной психологической установки к работе с детьми, имеющими нару-	Наличие высокого уровня общепедагогических знаний, умений и навыков, в области нарушений	Наличие широкого спектра формирования знаний, умений учащихся; знание специфики применения

	нейропсихологических механизмов письма; умение выделять причины и механизмы нарушений письма их классификации.	шения письма, сформированность определенных личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие.	письма, путей их коррекции, их реализации в деятельности; наличие знания психолого-педагогических условий формирования письма у младших школьников; наличие умения применять соответственно индивидуально-психологическим особенностям детей педагогические средства обучения письму младших школьников; владеет педагогическими методами диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников	различных педагогических технологий обучения письму и умения творчески их применять с учетом вида нарушения и индивидуальных особенностей учащихся; владение широким спектром диагностики нарушений письма младших школьников; способность создать индивидуальную программу коррекции нарушений письма.
средний	Знания учителя в области психолингвистики, нейропсихологических механизмов письменной речевой деятельности не систематизированы и отрывочны; затруднения в области выявления причин и механизмов нарушений письма; фрагментарная осведомленность в вопросах классификации нарушений письма у младших школьников.	Наличие установки к работе с детьми, имеющими нарушения письма явно не выражена; принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие проявляются не систематически.	Наличие знаний в области нарушений письма, но отсутствие умений создавать соответствующие условия работы с детьми при нарушениях письма; некорректное использование средств обучения письму; использование методов диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников без учета специфики детского возраста и вида нарушения письма.	Наличие знаний о педагогических технологиях обучения письму и умение применять их в своей практике; наличие затруднений в создании индивидуальной программы коррекции нарушений письма у детей.
низкий	Отрывочные знания в области психолингвистики, нейропсихологических механизмов письменной речевой деятельности; неумение выявлять причины и механизмы нарушения письма; неосведомленность в вопросах классификации нару-	Отсутствие желания работать с детьми, имеющими нарушения письма; критически отношение к перспективе обучения ребенка письму; неконструктивные взаимоотношения с детьми.	Отсутствие знаний, умений создания соответствующих условий работы с детьми при нарушениях письма, умения применять эффективные средства обучения письму, методы диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников.	Недостаточный уровень педагогических технологий обучения письму и умение применять их в своей практике; отсутствие знаний методов нарушений письма младших школьников.

	шений письма у младших школьников			
--	-----------------------------------	--	--	--

Рисунок 1 иллюстрирует распределение результатов, продемонстрированных педаго-

гами по уровням на констатирующем этапе эксперимента.

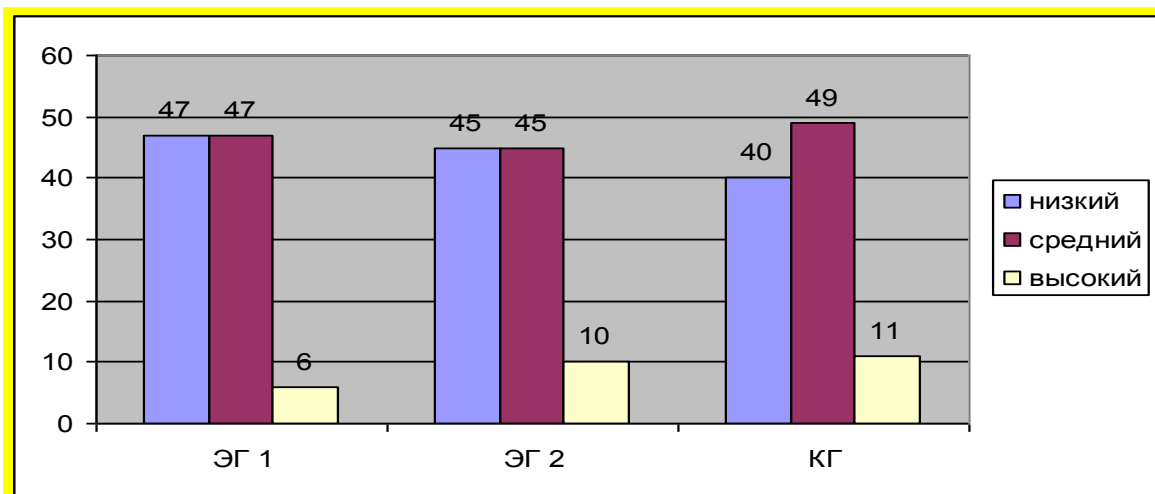


Рис. 1. Уровни компетентности педагогов до формирующего эксперимента (в процентах)

В экспериментальных группах примерно в равном количестве распределились педагоги с низким и средним уровнями компетентности в рассматриваемых вопросах; у 6% и 10% педагогов соответственно сформирован высокий уровень компетентности.

В контрольной группе преобладает средний уровень (46%) развития компетентности учителя, у 30% учителей обнаруживается низкий уровень; с высоким уровнем выявлено 24% педагога.

Итак, до начала формирующего эксперимента педагоги в обеих экспериментальных группах по уровню профессиональной компетентности находятся примерно на одинаковом уровне.

На втором этапе экспериментального исследования был проведен формирующий эксперимент.

Программа формирующего эксперимента включала: 4 шага:

1 шаг – обучение учителей диагностики и коррекции нарушений письма.

Цель: способствовать расширению сферы профессиональной компетентности учителей экспериментальной группы в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной

школы в условиях билингвальной образовательной среды.

На этом этапе были проведены:

1) курсы повышения квалификации по проблеме выявления, предупреждения и преодоления нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы в условиях билингвальной образовательной среды;

2) семинары, круглые столы, деловые игры по проблеме выявления, предупреждения и преодоления нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы, а также тренинги проведенные в межкурсовой период.

2 шаг – аналитический.

Цель: осмысление приобретенных знаний.

Опираясь на деятельностный подход, на данном отрезке работы с педагогами мы исходили из того, что уровень профессиональной компетентности в вопросах нарушений письма, его диагностики и коррекции повышается при непосредственном погружении в проблему. Этап направлен на рефлекссию собственных знаний, умений и навыков в вопросах нарушений письма у детей: педагог анализирует свой уровень понимания причин затруднений формирования письма у школьников с речевыми нарушениями в условиях билингвальной обра-

звательной среды, методов диагностики и путей коррекции. На этом этапе проводилось групповое и индивидуальное консультирование учителей по возникающим вопросам.

3 шаг – практический

Цель: проверить эффективность повышения профессиональной компетентности учителей экспериментальной группы на практике.

На этом этапе знания, приобретенные учителями экспериментальной группы (ЭГ 1) практически применялись в течение двух лет (2007-2009 гг.) и были направлены на формирование умений и отработку навыков педагогов по диагностике, коррекции нарушений письма у младших школьников в экспериментальных группах.

4 шаг – закрепительный

Цель: осознание основных направлений самоизменения (развития).

На этом этапе осуществлялось повторное исследование уровня профессиональной ком-

петентности в вопросах диагностики и коррекции нарушения письма. Проводились круглые столы, семинары, мозговые штурмы, деловые игры, в которых педагоги, участвовавшие в эксперименте, самостоятельно актуализировали насущные проблемы теории и практики в области нарушений письма в условиях билингвальной образовательной среды. Педагоги обменивались опытом в своих наработках по диагностике и коррекции нарушений письма у детей. В нашем исследовании этот шаг программы соотносится с 3-им этапом исследования (контрольным).

3 этап – контрольный. На данном этапе проведено повторное исследование уровня профессиональной компетентности педагогов первой экспериментальной и контрольной групп.

Сравним результаты исследования уровня профессиональной компетентности педагогов до и после эксперимента (рис. 2).

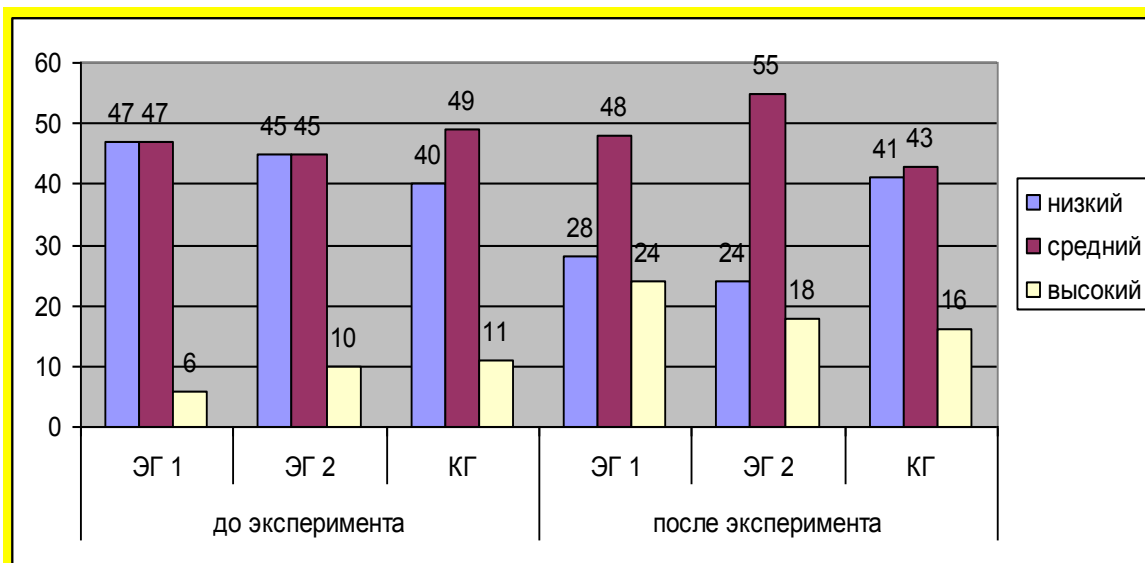


Рис. 2. Динамика уровней профессиональной компетентности педагогов до и после эксперимента (в %)

Итак, диаграмма позволяет наглядно выявить, что после эксперимента в ЭГ 1 значительно снизилось количество педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 47%, после эксперимента – 28%); в несколько раз увеличилось количество педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 6%, после эксперимента – 24%).

В ЭГ 2 также произошло существенное снижение количества педагогов с низким уров-

нем профессиональной компетентности (до эксперимента было 45%, после эксперимента – 24%); увеличилось количество педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 10%, после эксперимента – 18%).

В контрольной группе за этот период количество педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности практически не изменилось (до эксперимента было 40%, после эксперимента – 41%); немного снизилось коли-

чество педагогов со средним уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 49%, после эксперимента – 43%); увеличилось немного количество педагогов со средним уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 11%, после эксперимента – 16%).

Изменение профессиональной компетентности педагогов экспериментальных групп произошло за счет повышения теоретической, педагогической и методической компетентности.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность внедрения программы по формированию профессиональной компетентности учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма и высокую заинтересованность в получении специальных знаний учителями общеобразовательных школ.

Литература

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика, 2003. № 10. С. 14-18.
2. Введенский, В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя/

В.Н.Введенский; Департамент образования администрации Ямало-Ненецкого авт. окр., Ямало-Ненецкий окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. - СПб.: Просвещение, 2004.-158с.

3. Гиззатуллина, Г.М. Развитие билингвизма в современной средней (общеобразовательной) школе поликультурного общества: Автореф. дис.... к. соц.н. / Г.М.Гиззатуллина. Казань, 1999. – 23 с.
4. Курбангалиева, Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: Дис. ... к. пед. наук: 13.00.03. М., 2003 153 с.
5. Митина, Л.М. интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. / Л.М.Митина, Н.С.Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
6. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя / Д.З.Ахметова, Л.И.Гурье, В.Ф.Габдулхаков и др.; Институт экономики управления и права, кафедра педагогики.- Казань: Таглитат, 2001. 110 с.
7. Хуторский, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. М., 2006.

УДК 373

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ

И.А.Салихова

Аннотация

В современной школе предпрофильная подготовка является важнейшим компонентом профильного обучения. Основная цель предпрофильной подготовки в основной школе: формирование у детей способности делать осознанный выбор дальнейшего профиля образования. В рамках предпрофильной подготовки формируется портфолио достижений учащегося, куда включаются важные показатели учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: профильное обучение, предпрофильная подготовка, профориентация, курсы по выбору, портфолио.

Abstract

In the modern school predprofile training is a critical component of the profile training. The main purpose of predprofile training at the basic school: the formation of children's ability to make informed choices about further learning profile. In the framework of predprofile training formed a portfolio of children's achievements, including the important indicators of academic and extracurricular activities.

Keywords: profile training, predprofile training, career guidance, elective courses, portfolio.

В современной школе предпрофильная подготовка является важнейшим компонентом, одним из условий индивидуализации обучения и подготовки учащихся к жизненно важному выбору, точность которого будет зависеть от умения реально оценивать свои силы, прини-

мать и осуществлять решения, нести ответственность за свой выбор.

В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования ведётся профильное обучение. Очевидно, что основная школа должна активно

включиться в этот процесс: необходимо проведение системной подготовительной работы в конце обучения в основной школе.

В Концепции профильного обучения отмечается, что «реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [5, с. 226].

Важность подготовки к этому ответственному выбору — профиля обучения, а в перспективе и будущей профессии — определяет серьезное значение предпрофильной подготовки в основной школе.

На сегодняшний день можно сказать, что предпрофильная подготовка — это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и ориентационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности [1, с. 124].

Предпрофильная подготовка является частью профильного обучения, выполняя подготовительные функции, помогая ученику девятого, еще лучше восьмого класса, определиться с направлением его дальнейшего обучения.

Какую сферу деятельности выбрать? Гуманитарную, математическую, естественнонаучную?

Школа не избирает профессию, а лишь профиль, по которому ученик будет обучаться в 10-11 классах или ином учебном заведении. Т.е. он сам выбирает образовательную траекторию после окончания основной школы.

Основная цель предпрофильной подготовки в основной школе: формирование у детей способности делать осознанный выбор дальнейшего профиля образования.

Школьники должны уметь объективно оценивать свои способности в выборе профиля, быть готовыми для получения качественного образования.

Основными составляющими предпрофильной подготовки являются курсы по выбору, которые должны помочь учащимся реально оценить свои возможности и сориентировать их в дальнейшем выборе профиля обучения; создание образовательной сети, которая будет

включать в себя самые разные типы образовательных учреждений: школы, учреждения дополнительного образования, профессионального обучения; информационная работа, т.е. спланированные действия по информированию учащихся и их семей об образовательных возможностях территориально доступной им образовательной сети; профильная ориентация — специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения, а также на повышение готовности подростка к социальному, профессиональному, культурному самоопределению в целом [7, с. 75].

Образовательный рейтинг выпускника основной школы определяется: результатами итоговой аттестации; «портфолио», т.е. совокупностью индивидуальных образовательных достижений (личный «портфель учебных достижений»), достигнутых учеником в образовательной деятельности.

Основной целью нашей школы является создание условий для организации эффективной системы предпрофильной подготовки, способствующей самоопределению обучающихся относительно избираемых ими профилей дальнейшего обучения и выбору способа получения дальнейшего образования.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. Выявление интересов и склонностей, способностей обучающихся, формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе.

2. Оказание психолого-педагогической помощи в приобретении представлений о жизненных, социальных ценностях, в том числе связанных с профессиональным самоопределением.

3. Развитие широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности [4, с. 300].

4. Формирование способности принимать адекватное решение относительно выбора дальнейшего направления образования, пути получения профессии.

Большое значение для успешной реализации задач школьного образования имеет

представление учащимся возможности изучения курсов по выбору, содержание которых предусматривает расширение и углубление знаний, развитие познавательных интересов, предпрофильную ориентацию учеников.

В 2014-2015 учебном году в рамках предпрофильной подготовки педагогами нашей школы реализуются следующие программы курсов по выбору для обучающихся 9 класса: «Я и моя профессия»; «К тайнам мысли и слова»; «Элементы комбинаторики и теории вероятностей», «Биология с точки зрения эволюции», «За страницами учебника математики», «Основы потребительских знаний», «Тропа познаний», «Компьютерный мир» и др.

Все представленные программы курсов по выбору соответствуют требованиям.

Курсы по выбору проводятся на достаточном методическом уровне. Учителя используют разнообразные формы и методы обучения, элементы новых педагогических технологий, связь с жизнью.

На всех курсах постоянно идет расширение области изучаемого материала за рамки программы, умело создается атмосфера творчества, ситуация успеха и полного взаимопонимания.

На каждой из этих курсов методически грамотно излагается изучаемый материал, используется индивидуальный подход к учащимся, активные формы работы, используется современное компьютерное оборудование, Интернет-ресурсы.

Самыми популярными и востребованными курсами являются: «Биология с точки зрения эволюции», «Компьютерный мир», «За страницами учебника математики», «Культура общения делового человека» и др.

В школе реализуются проекты «Дистанционное обучение химии», «Дистанционное обучение биологии», «Эрудит».

По завершению курсов учащимися были представлены: рефераты, творческие работы; информационные буклеты; мультимедийные презентации; сочинения и т.п.

В рамках предпрофильной подготовки формируется портфолио достижений учащегося, куда включаются важные показатели учебной и внеучебной деятельности [3, с. 26]. Портфолио позволяет учащемуся реально с учетом требований времени планировать, прогнозировать и составлять свой индивидуаль-

ный маршрут непрерывного образования с учетом личностных качеств и желаний.

Ведется непрерывная работа с родителями. Проводятся: родительские собрания на темы: «Все работы хороши – выбирай на вкус», «Все профессии важны, все профессии нужны», «Самые востребованные профессии города Москвы», анкетирование и собеседования; День открытых дверей «Дорога в будущее»; Презентация курсов по выбору для учащихся и их родителей.

С целью профильной ориентации учащихся 8-9 классов при участии социального педагога школы, учителей – предметников, классных руководителей ежегодно проводятся следующие мероприятия: встречи с людьми различных профессий нашего района; конкурс сочинений «Моя будущая профессия»; проекты «Профессии моих родителей», «Престижные профессии. Мифы и реальность»; ярмарки; ток-шоу «Роль человека в современном мире»; экскурсии в библиотеку; экскурсии на предприятия города Москвы; плановая работа социального педагога школы; знакомство с содержанием дисков по профориентации; оформление витражей на тему «Правильный выбор – твой профессиональный успех», «Мой выбор» и т.п.

Весь информационный материал для учащихся и родителей размещен и постоянно обновляется на школьном сайте.

Предпрофильная подготовка, реализуемая в школе через курсы по выбору, информационную работу и профильную ориентацию, работу с родителями, расширение взаимосвязей эффективна, если она осуществляется с использованием развивающихся технологий, новых деятельностных систем обучения, где содержание предмета становится средством развития мотивации познавательных интересов учащихся.

Предпрофильная подготовка в старших классах основной школы позволяет учащемуся осознанно выбрать профиль обучения, то есть, по сути, совершить первичное профессиональное самоопределение.

Чем точнее будет сделан выбор, тем меньше разочарований и трудностей ждет молодого человека и тем больше вероятность, что общество в будущем получит хорошего профессионала [2, с. 126].

Учащиеся, оканчивающие 9-й класс, должны быть готовы не только к профильному

обучению, но и к дальнейшему жизненному, профессиональному и социальному самоопределению [6, с. 214].

Расширение представления о мире профессий происходит, начиная с начальной школы. В начальной школе дети в игровой форме знакомятся с миром профессий. Участвуя в ролевых играх, в интерактивных викторинах, ребенок получает возможность, соответственно своему возрасту, освоить первичную информацию о профессиональном поле. Готовясь к переходу в среднее звено, каждый ученик принимает участие в проектах «Зажги свою звезду», «Профессии моих родителей», в конкурсе рисунков «Моя будущая профессия».

А создание портфолио – это увлекательная совместная кропотливая работа детей и их родителей.

Литература

1. Габдрахманова, Р.Г. Условия успешной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях // Образование и саморазвитие, 2013, № 4 (38). С.120-126.
2. Габдрахманова, Р.Г. Педагогические условия социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Казань, 2005. 177 с.
3. Габдрахманова, Р.Г. Формы проверки знаний учащихся на уроках технологии//Школа и производство, №2, 2012. С. 25-27.
4. Салихова, И.А. Воспитание у современных школьников потребности в труде//Актуальные проблемы современной педагогической науки: Материалы Международной научно-образовательной конференции (18-19 декабря 2014 г.): Сборник научных трудов//Под общ.ред. д.п.н., проф. А.Н.Хузиахметова.- Казань:ТРИ «Школа», 2014. С. 299-301.
5. Скобельцына, Е.Г., Хузиахметов, А.Н. От профессионального самосознания к трудовому воспитанию // Образование и саморазвитие. - Казань: КФУ, 2014. С. 226-228.
6. Хузиахметов, А.Н., Габдрахманова, Р.Г. Социализация личности школьника: проблемы, поиски, решения. Учебно-методическое пособие. - Казань: Изд-во "Хэтер", 2011. 274 с.
7. Хузиахметов, А.Н., Насибуллов, Р.Р. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника//Образование и саморазвитие. - Казань: КФУ, 2014. - №1(39). - С. 74-79.
8. Габдрахманова, Р.Г., Салихова, И.А. Терминологический словарь по педагогике//Учебное пособие/Р.Г. Габдрахманова, И.А. Салихова.- Казань: Татарское республиканское издательство "Школа", 2015.- 328 с.
9. Huziahmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. CONDITIONS FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PUPILS OF JUNIOR SCHOOL/ «The Second International Conference on Eurasian scientific development». Proceedings of the Conference (May 26, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 490 P.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.113

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ
ВОСПИТАНИЯ

И.Д.Демакова

Аннотация

Стратегия — это система мер, направленная на обеспечение организации долгосрочного конкурентного преимущества отечественного воспитания, его высокого качества. Речь идет о глубоком знании будущими педагогами социума, его влияния на детей, проникновения в проблемы межкультурного, межэтнического, межконфессионального общения, участия в решении проблем снижения социальной напряженности, развития способности противостояния экстремальным факторам среды, проникновения будущих педагогов в культуру как в универсальную систему воспитания, питающую личность.

Ключевые слова: стратегия воспитания, воспитательная компонента образования, воспитательная деятельность педагога, социум детства, детское население, межкультурный, межэтнический, межконфессиональный диалог, профилактика религиозного, национального, расового экстремизма, снижение социальной напряженности.

Abstract

Strategy is a system of measures aimed on ensuring the long-term competitive advantages of the organization of national education and its quality. It is a future teachers' deep knowledge of society, its impact on children, the problem of penetration into the cross-cultural, inter-ethnic, inter-religious dialogue, participation in solving the problems of social tension reduction, developing the ability to withstand extreme environmental factors, future teachers' penetration in culture as a universal system of education, feeding a person.

Keywords: strategy of education, upbringing component of education, educational activity of the teacher, the society of childhood, the child population, inter-cultural, inter-ethnic, inter-religious dialogue, prevention of religious, ethnic, racial extremism, reducing social tensions.

Аннотация

В статье актуализируются наиболее острые социальные проблемы педагогического обеспечения межкультурного, межэтнического и межконфессионального диалогов, профилактики религиозного и национально-экстремизма, воспитания устойчивости как способности противостоять экстремальным факторам среды, обеспечения снижения социальной напряженности.

Ключевые слова: социальные проблемы, педагогическое образование, стратегия развития воспитания.

«Стратегия» понимается в научных источниках по-разному: как искусство планирования, как деятельность, основанная на точных прогнозах, как искусное руководство действиями людей для достижения общих целей, как деятельность, отличная от тактики, повторяющая последовательность мыслей и поведения, которое устойчиво приводит к положительному результату.

В ряде источников стратегия понимается как форма организации человеческих

взаимодействий, максимально учитывающая возможности, перспективы, средства деятельности субъектов, проблемы, трудности, конфликты, которые препятствуют осуществлению взаимодействия. Стратегия понимается также как сознательно составленный набор операций для решения определенной проблемы или для достижения определенной цели.

В каждом приведенном определении есть смысл, за каждым стоит важное направление

возможной деятельности педагогического коллектива и отдельного педагога по совершенствованию воспитательной компоненты, но наиболее адекватным феномену «воспитание» нам показалась трактовка стратегии как системы мер, направленной на обеспечение организации долгосрочного конкурентного преимущества отечественного воспитания, его высокого качества.

Сказанное, несомненно, относится и к вузовской педагогике: студенты, которые сегодня обучаются в вузах, через короткое время придут в школу и будут работать с детьми, из которых, как некогда сказал Ф.М.Достоевский, «созидаются поколения».

В течение последних 10 лет проблемы воспитания детей и молодежи занимают в государственных документах весьма значительное место. Особую роль среди этих материалов играет опубликованный в июне 2012 года Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», подписанный Президентом [10].

Анализирую этот документ, академик РАО Д.И.Фельдштейн подчеркнул, что Указ направлен на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка и что решение задачи такого класса требует мобилизация сил всех наук: антропологии и этнологии, педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и других, изучающих человека в его познании в ситуации исторически нового пространства-времени и раскрытии реальных его возможностей, потребностей, способностей [12]. В Указе серьезное внимание уделено анализу проблем социума, которые оказывают огромное влияние на «пространство детства», в том числе нередко являясь источником его дегуманизации. В этих материалах большое внимание уделено проблеме воспитания миролюбия, повышения устойчивости к этническим, религиозным и политическим конфликтам у детей и молодежи, здесь ощущается надежда, что будут найдены воспитательные средства, которые окажут положительное воздействие на процесс снижения социальной напряженности в обществе, экстремизма, научат детей и молодежь вести межэтнический и межконфессиональный диалог.

В Указе особое внимание уделено таким

проблемам, как:

- формирование среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей;
- разработка технологии социального партнерства, использование общественно-профессиональной экспертизы;
- способствование распространению на территории РФ положительного опыта европейских стран в деле воспитания и соблюдения прав ребенка;
- формирование новой общественно-государственной системы воспитания, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушное поведение.

В Указе подчеркивается, что в основе государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, лежит Конвенция о правах ребенка, ибо согласно Всеобщей декларации прав человека дети имеют право на особую заботу и помощь. Подчеркивается, что, подписав Конвенцию о правах ребенка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей.

Главная цель Национальной стратегии - это определение основных направлений и задач государственной политики в интересах детей и выбор ключевых механизмов ее реализации, базирующихся на общепризнанных принципах и нормах международного права.

В документе сформулированы ключевые принципы Национальной стратегии в сфере воспитания:

- реализация основополагающего права каждого ребенка жить и воспитываться в семье;
- защита прав каждого ребенка;
- максимальная реализация потенциала каждого ребенка;
- сбережение здоровья каждого ребенка;
- партнерство во имя ребенка;
- семейная политика детствосбережения;
- доступность качественного обучения и воспитания,
- культурное развитие и информационная безопасность детей; здравоохранение,
- дружественное к детям, и здоровый

образ жизни;

- равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства;

- создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия.

В Указе в качестве наиболее актуальных задач на ближайшее время рассматривается проблема защиты детства. Среди предлагаемых мер как весьма важное - проведение мониторинга законодательства Российской Федерации в сфере защиты детства, в том числе уточнение и упорядочение правового содержания понятий "дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации", "дети и семьи, находящиеся в социально опасном положении", "дети, нуждающиеся в помощи государства". Самое большое внимание уделено проблеме «права ребенка». Здесь предлагается создание и распространение информации о правах ребенка, адаптированной для детей, родителей, учителей, специалистов, работающих с детьми и в интересах детей, через средства массовой информации, сеть "Интернет". Как весьма серьезная проблема современного детства рассматривается низкий уровень этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития различных категорий детей. Именно это приводит к возникновению в подростковой среде межэтнической и межконфессиональной напряженности, ксенофобии, к дискриминационному поведению детей и подростков, агрессивности, травле сверстников и другим асоциальным проявлениям. Отсюда как наиболее важные рассматриваются задачи формирования новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушное поведение, организация профилактики межэтнической, межконфессиональной и социально-имущественной напряженности в образовательной среде в соответствии с современными вызовами. Столь же важно обеспечение информационной безопасности детства путем реализации единой государственной политики в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

В сущности, в Указе структурированы контуры программы совершенствования

воспитательного компонента ОУ, в которой предусматриваются меры, направленные на обеспечение доступности и качества образования, на поиск и поддержку талантливых детей и молодежи, на развитие воспитания и социализацию детей, на развитие системы дополнительного образования, инфраструктуры творческого развития и воспитания детей, на обеспечение информационной безопасности детства, на укрепление здоровья детей и обеспечение им здорового образа жизни, на формирование современной модели организации отдыха и оздоровления детей, основанной на принципах государственно-частного партнерства и т.д. [10, 11].

Совершенствование воспитательной компоненты — процесс, который не может осуществляться спонтанно и автономно. Хотя, бесспорно, в реализации этой задачи у каждого региона, города, школы будут свои оригинальные программы, не похожие одна на другую, тем не менее, очевидно, что должна существовать инвариантная часть, в которой будут основания таких шагов, без которых, по словам С.Френе, невозможны успехи, то есть невозможно реализовать то понимание стратегии воспитания, которую мы выбрали в качестве рабочего определения. В сущности, речь идет о методологическом основании этой деятельности, которое начинается с углубления педагогических трактовок двух проблем: характеристики детского населения России и характеристики тех явлений социума, который оказывает на это «население» наиболее сильное воздействие и влияние.

Детское население России

Выступая на международной научно-практической конференции «Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика» Вице-президент РАО Д.И.Фельдштейн подчеркнул: «Мы живем сегодня в совершенно другом социуме, по сравнению с тем, каким он был не только 20, но и 10 лет назад. Растущий человек, ребенок, детство совершенно изменились, а система образования все еще нацелена на образование того ребенка, каким он был много лет назад. От нас зависит разработка нового содержания образования, новой системы образования, принципиально новых учебников ... Нам надо понять, каким должно быть образование через несколько лет, каковы

перспективы развития образования, надо перестать плестись в хвосте у тех, кто нам пытается внедрить, что образование — это не высшая ценность общества, а это услуга» [12].

Все чаще в научных дискуссиях о детстве идет разговор об «особых контингентах» детей. К особым контингентам относят детей, имеющих проблемы адаптационного характера: одаренных детей, детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, детей-инвалидов и сирот, детей со ослабленным здоровьем, детей с девиантным поведением, социально незащищенных детей, детей, имеющих проблемы в школьном обучении, детей – школьных изгоев, детей – мигрантов, не владеющих русским языком, детей разных рас, национальностей и вероисповеданий. Анализируя эти проблемы, исследователи подчеркивают, что основной проблемой здесь является противоречие между все увеличивающимся количеством «проблемных» детей в образовательных учреждениях, внедрением форм инклюзивного образования и отсутствием в массовой школе системы и средств воспитательной работы со смешанными контингентами. В качестве разрешения названного противоречия предлагается создание средств психолого-педагогического сопровождения разных контингентов детей на основе интеграционного подхода и проектных методов. Основным смыслом этой работы является разработка теоретических оснований работы со смешанными контингентами детей, а именно анализ и аудит имеющихся подходов в теории воспитания, направленных на социальную адаптацию детей и гуманизацию школьного пространства, соотнесение их с теорией и практикой инновационных подходов в образовании, связанных с развитием социального действия и идентичности и разработка на этой основе новых воспитательных технологий, инвариантной концепции воспитательной деятельности педагога и вариативных средств работы со специальными контингентами, разработка теоретических оснований интеграционного воспитательного процесса, этапности проведения особых контингентов детей от деинкапсулизации – через социальную адаптацию – к социальному действию. Не менее важными задачами является также создание в образовательном учреждении

системы психолого-педагогического сопровождения особых контингентов детей, направленной на их интеграцию в образовательное пространство школы, перенос и апробация интегративных форм работы в практику массовой школы через систему экспериментальной деятельности, работа с родительской общественностью – активное привлечение семьи к участию в воспитательном процессе, в том числе – в ходе проектной деятельности, развитие семейного проектирования, создания на этой базе форм родительского образования, повышение квалификации педагогов-воспитателей, освоение ими опыта интеграционной работы и проектных технологий, разработка критериев оценки эффективности проекта, включающих мониторинг воспитательных результатов: развития личностного ресурса, самореализации и молодежной инициативы, самоуправления. Мы видим следующие предполагаемые результаты такой работы:

1. Антропологические – компенсация социальной, физической, личностно-психологической и других видов дефицитности (неумелость, неудачливость), развитие субъектности детей и их включенности в социальное пространство с нахождением собственной «ниши».

2. Методические – создание инвариантных форм психолого-педагогического сопровождения «смешанных» детских контингентов и вариативных специфических способов включения в интегративное пространство особых категорий детей.

3. Социальные – развитие социальной толерантности, гуманизация общества, снижение рисков существования в агрессивной среде

Исследования и наблюдения показывают, что детское население России испытывает сегодня большие трудности. К ним можно отнести буллинг — агрессия, насилие в детско-юношеской среде, в детской субкультуре, детский суицид, наличие все увеличивающегося количества «проблемных» детей в образовательных учреждениях, внедрение форм инклюзивного образования при отсутствии в массовой школе системы и средств воспитательной работы со смешанными контингентами.

Мир, который окружает наших детей

Социологи, предлагая характеристики мира, в котором мы живем сегодня, перечисляют глобальные социально-психологические проблемы, вызывающие переживания человека: безработица, материальные трудности, нестабильность, осознание последствий различных трагедий и катастроф, в том числе мировых. Беды, с которыми люди, в том числе дети, сталкиваются очень близко — это пьянство, наркомания, иждивенчество. Не менее сильно влияние на человеческую жизнь глобальных проблем: экономических, социальных, экологических.

В аналитическом докладе академика РАО Д.И.Фельдштейна «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века», который он представил научно — педагогической общественности 18 декабря 2012 года, большое внимание было уделено именно этой проблеме — необходимости понять мир, в котором живут сегодня наши дети [12]. В докладе подчеркивалось, что «весь мир сегодня живет в сломанных пространствах — политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные поколения которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания. Показательно, в частности, что сегодня в мире, по материалам ООН, насчитывается 450 млн людей с нарушенным психическим и физическим развитием. Число таких жителей Земли, согласно подсчетам Всемирной организации здравоохранения, достигает уже 13%. Автор подчеркнул, что «переломить катастрофически усиливающиеся негативные тенденции в различных сферах развития человека в состоянии только общество, активно и продуктивно рефлексирующее по поводу всех происходящих событий, общество, способное к самоорганизации».

В докладе подчеркивалось значение отношения в обществе к детству. «значимость отношения к Детству особенно четко высветилась именно сейчас, когда принципиально изменилось не только Общество, но и Детство, являя зримые подвижки в развитии ребенка, который входит во все более широкое пространство, успешно перепрыгивая через многие прежние нормы.

Важно выяснить, как современный ребенок воспринимает мир, каковы его способности присваивать необходимую информацию, значимые жизненные нормы, как развиваются его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, рассмотрев Детство в сегодняшнем мире. Тем более что, как отмечалось на заседании Совета Федерации, «проблемы в сфере детства... нарастают быстрее, чем мы их решаем». И в определении состояния Детства важно рассмотрение всех его реальных характеристик начиная с его реального физического состояния. Что касается последнего, то пугающе выглядят здесь демографические данные. На наших глазах происходит «неуклонное сокращение численности детей... со скоростью 3 % в год» В результате число детей в возрасте до 17 лет за последнее десятилетие с 31,6 млн в 2002 г. сократилось у нас до 25 млн к нынешнему году, включая 14 млн школьников.

Достаточно сложная ситуация сложилась и со здоровьем детей. Оно, по данным директора Научного центра здоровья детей РАМН академика А.А.Баранова, ухудшилось по сравнению с 80-ми гг. прошлого века примерно на 17-20%. Не говоря о хронических заболеваниях и функциональных отклонениях, заметим лишь, что резко возрос уровень невротизации детей, 48,2 % которых имеют пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в 1-й класс доля психически здоровых детей составляет всего 39 % . Между тем в период с 2005 по 2010 г., по данным аудитора Счетной палаты РФ профессора С. А. Агапцева, при общем сокращении школ на 19,7%, а численности школьников на 12,7% на 8,3% уменьшилось количество коррекционных школ.

Еще хуже обстоит дело с социальным здоровьем растущих людей, которые нуждаются в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития, а получают сейчас меньше необходимого им внимания взрослых, в том числе и родителей, меньше ласки. Изменившиеся взаимосвязи Взрослого Мира и Детства особенно остро проявляются как в понимании ребенка, так и в реальном отношении к нему. Так, ужасающие размеры приобрели различные формы насилия взрослых по отношению к детям. Установлено,

что в социально опасных условиях сегодня живут 700 тыс. российских ребят — потенциальных жертв насилия. При этом 40 % детей, по данным Уполномоченного по правам ребенка в городе Москве Е.Бунимовича, утверждают, что родители редко проявляют к ним должное внимание. Более того, в 2011 г., например, в отношении детей совершено почти 90 тыс. тяжких преступлений

В стране появилось и распространяется такое страшное явление, как педофилия, которая за последние 10 лет в некоторых регионах возросла в 3-5 раз. Все явственнее проявляется неискренность взрослого в отношениях с ребенком. Усложнились отношения между взрослыми и детьми. Показательно, что в ходе обследования подростков, проведенного в 73 регионах Российской Федерации, на вопрос, почему они плохо ведут себя, плохо учатся, был получен однозначный ответ: «Мы ненавидим положение, когда дома говорится и видится одно, в школе — другое, в TV — третье». Особенности, специфику воздействия этого открывшегося человеку времени-пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения, структура и характер взаимодействия людей, пытаются понять, рассмотреть философы и экономисты, социологи и культурологи. Но, скажем честно, в меньшей степени психологи и педагоги. А именно нам необходимо в первую очередь увидеть, понять, раскрыть характер изменений человека, с тем чтобы наметить, выстроить траекторию его развития в нынешнем зыбком времени-пространстве неопределенности» [11].

Весьма важную роль в совершенствовании воспитательной компоненты в учреждениях общего образования играют требования ФГОС. Не случайно многие считают, что через ФГОС воспитание возвращается в школу. При определении смыслов расширения воспитательной компоненты в условиях внедрения ФГОС подчеркивается несколько моментов:

- смыслом внедрения ФГОС является духовно-нравственное воспитание детей;
- целостность духовно-нравственного воспитания обеспечивается взаимосвязью учебной и внеучебной деятельности. При этом подчеркивается, что если учебная

деятельность формирует когнитивный (познавательный) компонент российской идентичности, то во внеучебной деятельности происходит развитие эмоционально-ценностного поведенческого компонента.

Важнейшие и весьма полезные материалы содержат разработанные во ФГОСах принципы духовно-нравственного воспитания. Речь идет о таких принципах, как нравственный пример педагога, социально-педагогическое партнерство, индивидуально-личностное развитие, интегрированность программ духовно-нравственного воспитания, принцип социальной востребованности воспитания.

В материалах ФГОСа также подчеркивается смыслы того, какую огромную роль играет детство в духовно-нравственном воспитании детей:

- именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но гражданская, духовная и культурная жизнь ребенка;

- ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию;

- пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью.

Большую пользу в процессе совершенствования воспитательной компоненты дают критерии эффективности духовно-нравственного воспитания детей. Подчеркивается, что критерии *духовно-нравственного воспитания оценивают процесс духовно-нравственного становления человека, формирования у него:*

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма),

- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобivosti),

- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний),

- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Новые направления воспитательной

деятельности педагога

Материалы о новых направлениях воспитательной деятельности педагогов, связанных с необходимостью педагогического анализа, интерпретации и освоения сложных социально-политических и идеологических характеристик социума. Из проблем, которые влияют на сознание и поведение детей и подростков, в первую очередь, следует назвать проблему экстремизма. Экстремизм (франц. *extremisme*, от лат. *extremus* — крайний) — это приверженность к крайним взглядам и мерам. Проблемы молодежного экстремизма и ксенофобии всесторонне обсуждались на международной научно-практической конференции 23-24 мая 2014 года. Тема конференции: «Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика» [6]. На конференции подчеркивалось, что экстремизм и ксенофобия стали одной из угроз безопасности современной России. Отмечалось, что самым распространенным видом экстремизма становится разжигание межнациональной, межрасовой и межрелигиозной ненависти. В условиях поликультурного образовательного пространства деятельность образовательных учреждений по формированию культуры гражданской солидарности, предупреждению и профилактике экстремизма и ксенофобии в подростково-юношеской среде становится все более значимой. На конференции были представлены доклады, посвященные следующей тематике: современный экстремизм: сущность, истоки, причины возникновения; социально-психологические риски современной молодежи; система мер и механизмы профилактики молодежного экстремизма; роль образования, институтов гражданского общества, СМИ в контексте предупреждения экстремизма среди молодежи. Подводя итоги, организаторы конференции, подчеркнули, что несмотря на определенное внимание к этим вопросам, проблемы профилактики экстремизма остаются не до конца разработанными.

Одним из самых ярких докладов на конференции был доклад А.Г.Асмолова, который предложил систему анализа вышеназванных проблем. В частности, он предложил проанализировать феномен «молодежная субкультура» в социоисторическом контексте. «И чтобы хоть

как-то наметить программу поиска ответа на эти вопросы, предлагается 5 систем координат, 5 осей рассмотрения данной проблематики: феноменология молодежной субкультуры; методология историко-эволюционного культурно-исторического анализа проблем молодежи; идеологический анализ молодежи; поиск ответа на вопрос: как через зомбификацию и манкрутизацию, через другие технологии поведения и разного рода ритуальные системы берется под контроль молодежное поведение; технологии овладения молодежной субкультурой. А.Г.Асмолов подчеркнул, что зомбификация и манкрутизация при новых технологиях куда более рискованное и более опасное явление, которое нам надо четко понять, что, в сущности, требует осознание ключевого механизма жизни фанатика - раба одного мотива. В заключение доклада А.Г.Асмолов подчеркнул, что в настоящее время становится все более очевидным, что образование — это не только и не столько передача знаний. Это порождение образа, уникальный процесс взращивания личности и ее развития. Главным смыслом педагогики в этом контексте становится исследование экологии детства, культуры детства, субкультуры детства, подростковых и молодежных субкультур, о которых мы говорим как о мирах. Это не просто образ, это иная логика системного анализа» [10]. Названные проблемы должны изучаться в педагогических вузах, осмысливаться студенчеством.

Выводы

Разрабатывая модель воспитательной деятельности современного педагога, и в частности, определяя смыслы его воспитательной деятельности, мы стремились учитывать изменения, которые произошли в течение последних 10-20 лет в состоянии детства и общества. Проведенная работа позволила сделать следующие выводы:

— при моделировании воспитательной деятельности педагога, соответствующей современной социальной ситуации, мы следовали следующей логике: анализ наиболее острых социальных проблем, оказывающих влияние на процесс воспитания детей и молодежи, их педагогическая интерпретация. На основании анализа научной литературы в число наиболее острых социальных проблем мы включили

педагогическое обеспечение межкультурного, межэтнического и межконфессионального диалогов, профилактику религиозного и национального экстремизма, воспитание устойчивости как способности противостоять экстремальным факторам среды, обеспечение снижения социальной напряженности;

– исследовательская работа велась с позиций методологических оснований, адекватных феномену «воспитательная деятельность». Использовался междисциплинарный подход, что позволило представить в модели результаты интеграции психолого-педагогических наук с социологическими, политическими, культурологическими и другими знаниями. Особую роль на данном этапе исследования сыграл культурологический подход, при котором мы рассматривали культуру как универсальную систему воспитания, как среду, питающую личность.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Мотивирующий мир: стратегия развития открытого персонального образования как основной тренд общества знаний в сетевом столетии» выступление на пленарном заседании Третьего международного форума «Евразийский образовательный диалог», г. Ярославль, 22 апреля 2014 года.
2. В поисках гуманистической реальности: сб. научных тр. /научн. редактор В.П.Бедерханова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. 382 с.
3. *Демакова, И.Д.* Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учебник, 2003. 256 с.
4. *Демакова, И.Д.* Януш Корчак: живая педагогика развивающегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 200 с.
5. *Корчак, Я.* Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990. 493 с.
6. Материалы Международной научно-практической конференции «Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика» В двух частях. М., 2014.
7. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. 200 с.
8. *Новик, И.Б.* О моделировании сложных систем (философский очерк). М., 1965. С. 42-43.
9. *Петровская, Л.А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М, 1977. С 130-132.
10. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы".
11. *Франк, С.Л.* Смысл жизни. Брюссель, 1976.
12. *Фельдштейн, Д.И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. Аналитический доклад, 18 декабря 2012 года. Москва, РАО.
13. *Щедровицкий, Г.П.* Механизмы работы семинаров ММК // Вопросы методологии. 1998, № 1-2, С.121-122.
14. *Штофф, В.А.* Моделирование и философия. М.-Л.: Наука, 1966. С. 5-19.

УДК 159.9(075.8)

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ»

Е.В.Царева

Аннотация

В статье раскрываются возможности развития толерантности студентов в процессе изучения курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения»; определяется неоднозначность и многомерность понятия «толерантность», анализируются основные аспекты и уровни проявления толерантности педагога.

Ключевые слова: толерантность, виды и уровни проявления толерантности, развитие толерантности, курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения».

Abstract

The article reveals the possibility of the development of tolerance of students in the process of studying the course «Psychology of ethnic identity and intercultural communication»; the ambiguity and multi-dimensional character of the notion of «tolerance», analyses the major aspects and levels of tolerance of the teacher.

Keywords: tolerance, the types and levels of tolerance, development of tolerance, the course «Psychology of ethnic identity and intercultural communication».

Уровень толерантности каждого человека характеризуется его личными качествами, социальной зрелостью, нравственностью, культурой. Толерантность способствует успешному межличностному взаимодействию и отношениям в обществе. Этим объясняются те усилия, которые предпринимают на современном этапе разные социальные и государственные институты для развития в обществе высокого уровня толерантности [3; 11].

Хотя в последнее время термин «толерантность» достаточно широко используется в философских, психолого-педагогических и социологических исследованиях [1; 2; 4; 6; 7], он имеет неоднозначное значение и нуждается в уточнении.

Исходя из характеристик, которые даются в словарях, практики использования термина «толерантность» в психологической литературе, можно обозначить два основных психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность следует рассматривать как феномен межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, какой он есть. Во-вторых, данное понятие обозначает особенности организации индивидуального поведения человека в сложных или неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или жизнедеятельности [9: 86].

Толерантность является профессионально значимым качеством личности учителя и проецируется в виде социальной толерантности и психологической толерантности. Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированная психологическая толерантность обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. В профессиональной деятельности педагога толерантность проявляется на личностном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом и вербальном уровнях.

Личностный уровень толерантности представляет ценностно-смысловую систему, в ко-

торой центральное место занимают ценность уважения человека как такового. Толерантность на когнитивном уровне заключается в осознании и принятии педагогом сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира. Вербальный компонент ограничивается «знаниевой составляющей». Эмоциональный аспект толерантности педагога проявляется в способности к эмпатии. Поведенческий аспект толерантности включает в себя способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения, готовность к толерантному отношению к высказываниям других, способность к конструктивному взаимодействию, толерантное поведение в напряженных ситуациях при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок [10: 87].

Толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность педагога к конструктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса. Являясь социально-психологической категорией, она проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение [9]. Поэтому необходимо уделять внимание развитию толерантности студентов в процессе вузовской подготовки в условиях основного и дополнительного образования.

Эффективным средством развития толерантности студентов, на наш взгляд, является курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения», который изучается слушателями дополнительной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е.Евсевьева», организованной в рамках сетевого взаимодействия с Институтом психологии и образования Казанского федерального университета по проекту «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и

педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия», а также в рамках реализации проекта 2.1.2. «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» Программы стратегического развития МордГПИ.

Курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» разработан О. Г. Лопуховой, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования К(П)ФУ, и направлен на развитие понимания специфики межличностного и межгруппового взаимодействия с позиций этнической толерантности и развития позитивного этнического самосознания.

Целью нашего исследования стало выявление потенциала курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» для развития толерантности студентов. В исследовании приняли участие студенты 3-х курсов МордГПИ – слушатели дополнительной программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в количестве 25 человек. Результаты диагностики исходного уровня толерантности (экспресс-опросник «Индекс толерантности» [8]) студентов перед началом обучения показали, что для большинства испытуемых характерен низкий (12 чел. – 48%) и средний (9 чел. – 36%) уровни развития толерантности. Социальная толерантность проявляется у 14 (56%) человек, этническая толерантность сформирована у 4 (16%) студентов, толерантность как черта личности проявляется у 7 (28%) человек.

По результатам исследования вопросника по измерению толерантности [8], мы выявили, что чувствительность к толерантности развита у 9 (36%) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 16 (64%) человек.

Таким образом, у большинства студентов толерантность сформирована недостаточно, что может вызывать затруднения при организации взаимодействия в поликультурном образовательном процессе.

В процессе осуществления исследования мы пришли к выводу, что для развития толерантности студентов традиционные лекционно-семинарские формы подходят недостаточно, необходимы иные средства, запускающие механизм саморазвития толерантности. Это возможно, на наш взгляд, при включении будущих педагогов-психологов в рефлексивную деятельность посредством фасилитативного подхода при изучении курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения».

Для развития толерантности в процессе лекционных и практических занятий студентам предлагались вопросы, связанные с этнопсихологическими проблемами современности и особенностями межличностного, межнационального общения [5: 115]. Студенты выявляли этнопсихологические черты представителей разных культур, проводили сравнительно-сопоставительный анализ обычаев, традиций различных народов; анализировали психологические причины и факторы конфликтогенности внутриэтнических и межэтнических взаимоотношений, овладевали техникой общения с учетом национального характера, разрабатывали стратегию профилактики и разрешения межэтнического конфликта в школьной практике и т.д.

Задания выполнялись в микрогруппах, т.к. групповые формы работы интенсифицируют процесс общения, ставят студентов перед необходимостью вырабатывать коллективные решения и обосновывать свою точку зрения, развивают навыки профессионального толерантного общения, обогащают опыт социального взаимодействия личности.

С целью развития толерантности студентов на занятиях использовались технологии активного обучения, такие как дискуссии, «круглый стол» на темы «Возможности и социальные механизмы межнациональной солидарности», «Воспитание толерантности укрепление межнационального сотрудничества и взаимопонимания» и т.д., импровизации научных конференций, родительских собраний, этнических праздников, презентаций; элементы тренинга; ролевые игры.

Студенты подбирали методы и методики для оценки толерантности и этнического самосознания представителей разных

культурных групп, составляли методическую копилку диагностирующих и развивающих этническое самосознание и межкультурное общение методик и техник. Итогом изучения курса стала разработка плана-проекта «Проектирование работы психолога по диагностике и развитию этнического самосознания и межэтнической компетентности в образовательном учреждении».

Следует обратить внимание, что преподаватель выступал не как информатор, транслятор знаний или контролер, а становился в позицию фасилитатора, содействующего саморазвитию студентов. Преподаватель не передавал готовые образцы толерантного поведения, а создавал, вырабатывал их вместе со студентами. При этом личностные установки и ценность межличностной толерантности не «внедрялись», а «выводились» – осознавались, признавались, понимались и принимались самими участниками образовательного процесса на основе целенаправленно организованной рефлексивной деятельности.

Данные, полученные при сравнении результатов первичной диагностики и итоговой диагностики, показывают, что у студентов произошли существенные положительные изменения по всем первоначальным показателям. Так, например, прослеживается положительная динамика в развитии толерантности: низкий уровень толерантности характерен для 4 (16 %) человек, средний уровень для 12 (48%) человек, высокий уровень толерантности продемонстрировали 9 (36%) студентов. Отмечена динамика в изменении чувствительности к толерантности. Она стала более развита у 16 (64 %) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 9 (36%) человек.

При помощи метода G – критерий знаков мы определили, что повышение уровня толерантности студентов следует считать статистически значимым на 0,05 % уровне.

Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что курс «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» является продуктивным средством развития толерантности студентов, позволяет

обеспечить готовность к сотрудничеству с учениками, их родителями, коллегами, перевести будущего психолога с позиции объекта развития толерантности в позицию субъекта ее развития. Студент сознательно и ответственно включается в процесс самосовершенствования, осознанно подходит к решению межэтнических, социокультурных проблем в осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития поликультурной личности.

Литература

1. Алексеева, Е.В., Братченко, Л.С. Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. – СПб.: СПбАППО, 2003. – С. 165-172.
2. Асмолов, А.Г., Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А. О смысле понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – С. 8-18.
3. Беленкова, Л.Ю., Кечина, М.А. Психологические и педагогические аспекты проблемы формирования и развития толерантности в рамках школьного образования // European Social Science Journal. – 2014. № 4-2 (43). С. 269-275.
4. Кристалл, Г. Аффективная толерантность // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 3. – С. 34-35.
5. Малавина, С.С. Особенности эмоционального отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи (кросскультурное исследование) / Сибирский психологический журнал – 2014. - № 52. – С. 115-128.
6. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ, 2007. – 407 с.
7. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: Пер. с англ. В 2т. – М.: Вече, АСТ, 2000. – Т. 2. – 560 с.
8. Солдатова, Г.У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / [Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др.] – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
9. Царева, Е.В. Толерантность как структурный компонент личности педагога // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2010. – №4 (4). – С. 86-89.
10. Царева, Е.В. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя // Интеграция образования. – 2011. № 4. С. 86.
11. Чаткина, С.Н., Рябова, И.Г. Экспериментальное исследование готовности учителя к формированию толерантной личности школьника в многонациональной социальной среде. // Гуманитарные науки и образование. – 2012. № 4. С. 63-66.

УДК 37.089.5:371.4.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

И.Ф.Яруллин, Р.Р.Насибуллов

Аннотация

В статье рассматриваются приоритетные направления деятельности вузов по гражданско-патриотическому воспитанию студентов; факторы, оказывающие влияние на формирование гражданской ответственности студенческой молодежи. Авторы разрабатывают модель формирования гражданской ответственности студентов вузов, педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гражданской ответственности студентов; раскрывают основные формы, методы и средства гражданского становления личности студента.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, воспитание, вуз, образовательное пространство, студенты, педагогическая модель, педагогические условия.

Abstract

The article discusses the priorities of universities for civil and patriotic education of students; factors influencing the formation of civic consciousness of students. The authors develop a model of good citizenship students, pedagogical conditions providing efficiency of formation of civil responsibility of students; open basic forms, methods and means of civic formation of the individual student.

Keywords: Civic, patriotism, training, university, educational environment, students, pedagogical model, pedagogical conditions.

Несмотря на то, что к настоящему времени имеется большое количество исследований, посвященных проблеме гражданского воспитания (в основном в области школьного образования), ещё очень слабо разработаны вопросы формирования гражданской ответственности студенческой молодёжи. Проблема гражданского воспитания студентов актуализируется тем, что в настоящее время наблюдается:

- ориентация содержания гражданского образования на правовое образование при игнорировании личностно-ориентированных аспектов гражданского поведения – идеалов и принципов гражданственности, духовно-нравственных критериев общественной жизни, гуманных отношений к культурным различиям и традициям разных народов, способностей понимать конкретную жизненную ситуацию и соответственно совершать поступки и др.;

- отсутствие чёткой методологии воспитания студенческой молодёжи, отвечающей потребностям изменившихся социальных условий, и системы морального и материального поощрения вузовских преподавателей за осуществление воспитательной работы среди студентов.

Об этом свидетельствует наличие целого ряда противоречий: между настоятельной потребностью общества в молодёжи со сформированной гражданской культурой и недоста-

точной разработанностью тех механизмов, которые позволили бы успешно решить эту задачу в условиях вузовского образования; между ориентацией самой системы высшего образования на решение проблем формирования профессиональных компетенций и необходимостью одновременного решения задач формирования гражданской культуры студенческой молодёжи (в научно организованной воспитательной работе) и др.

В статье «Важность гражданского воспитания», опубликованной в журнале «Демократия и общество» подчёркивается, что «во многих отношениях сосредоточение внимания на гражданском обществе является заслуженным, так как общественная сознательность и активность играют важную роль в любой действующей демократии» [1]. При этом «гражданское воспитание в обязательном порядке должно быть связано с пониманием идеалов демократии и с мотивированной приверженностью к ценностям и принципам демократии» [2]. Эта же мысль подчеркивается в отечественных энциклопедических словарях: «основная цель гражданского воспитания – воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п.» [3, с. 57].

В качестве задач данной статьи мы ставим: раскрыть суть понятия «гражданская от-

ветственность студента”, выявить факторы, некоторые формы, методы, разработать модель и педагогические условия формирования гражданской ответственности у современной студенческой молодёжи.

Методологической основой исследования явились: теория развития человека и его обусловленности природными и социальными факторами, аксиологический и личностно-деятельностный подходы, принцип единства сознания и деятельности.

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих методов: сравнительный и логический анализ, синтез, обобщение, моделирование, изучение и обобщение инновационного опыта вузов по формированию гражданской ответственности у студентов, беседы, анкетирование, целенаправленные наблюдения за деятельностью студенческой молодежи, методы математической статистики, проведение педагогического эксперимента по формированию гражданской ответственности в рамках конкретных вузов. На констатирующем этапе эксперимента определялась степень развития гражданской ответственности студентов, на основе чего были сформированы экспериментальная (61 студент) и контрольная (66 студентов) группы. Общая численность испытуемых составила 127 человек. На формирующем этапе эксперимента проводилась работа по внедрению в учебно-воспитательный процесс педагогических условий формирования гражданской ответственности студентов, выявленных в результате проведенного исследования. На контрольном этапе экспериментальной работы проводилась итоговая работа по сравнению полученных первичных данных, определялся достигнутый уровень развития гражданской ответственности студентов в ходе эксперимента, осуществлялся сравнительный анализ данных, полученных на различных этапах диагностики.

Результаты срезов по изучению уровней сформированности гражданской ответственности студентов подтвердили правильность выдвинутой гипотезы: показатели развития гражданской ответственности студентов контрольной группы остались почти без изменений, в то время как экспериментальной группе они повысились.

Оценка педагогического процесса по развитию и формированию гражданской ответственности включал и анализ информации по

состоянию воспитательной работы, которую предоставляли: деканат, студенческий актив академической группы, куратор, руководители различного рода научно-творческих коллективов, кружков, спортивных секций. Сбор информации производился куратором группы.

Как известно, период обучения в вузе является важнейшим в процессе формирования личности. Наряду с приобретением общих и специальных знаний, студенты вырабатывают не только свои первые профессиональные умения и навыки, но и соответствующую систему ценностей. Как социально-демографическая группа молодежь обладает высокой социальной мобильностью, является источником инноваций и наиболее восприимчива к ним. В то же время отсутствие жизненного опыта сказывается в том, что в современной молодежной среде слабо развита культура ответственного гражданского поведения.

В данной связи вопросам формирования гражданственности студентов следует уделять самое пристальное внимание в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Исходными при выявлении факторов и условий формирования гражданской ответственности студентов явились понятия “гражданин”, “гражданское общество”, “гражданское образование/воспитание” и “гражданская ответственность”. Согласно “Юридическому словарю”, “гражданин - лицо, принадлежащее на правовой основе к определенному государству. Ему принадлежат политические права и свободы. Очевидно, что гражданская ответственность может существовать в условиях гражданского общества. Гражданское общество - это совокупность отношений в сфере экономики, культуры и пр., развивающихся в рамках демократического общества независимо и автономно от государства” [4].

Маргарет Stimmann Брэнсон, заместитель директора Центра гражданского образования в статье “Роль гражданского образования” пишет: “Гражданское образование, следовательно, является (или должно быть) одной из первоочередных задач... Крайне важно, поэтому, чтобы педагоги, политики и представители гражданского общества и сами бы занимались гражданским воспитанием, и получили бы поддержки в решении этого вопроса от всех слоев общества и самого широкого круга организаций и правительств” [5]. Потому что “хорошее гражданское образование развивает различные

навыки, такие как умения совещаться, навыки сотрудничества, выступлений перед публикой. Однако достижение этих навыков требует более сложных стандартов по гражданственности и лучшей интеграции учебных дисциплин" [6].

В зарубежной литературе мы находим также следующее определение ключевого понятия: "В самом широком смысле "гражданское воспитание" включает в себя все процессы, влияющие на убеждения, обязательства, возможности и действия людей как членов или потенциально возможных членов общин. Гражданское образование не обязательно должно быть намеренным или преднамеренным; учреждения и общины передают ценности и нормы поведения, не размышляя об их значении" [7].

Дженнифер Ритберген-Мак-Кракен в статье "Гражданское образование. Что это такое?"

пишет: "Общей целью гражданского образования является содействие гражданам в участии и поддержке демократической и общественной системы управления" [8].

Гражданственность является "сущностной характеристикой личности и его деятельности как человека, обладающего гражданским мышлением, активной гражданской позицией, патриотическими чувствами и опытом общественно-полезной патриотической деятельностью" [9, с. 103]. Гражданская ответственность представляет собой личностное качество, включающее нравственно-ценностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, операциональный и рефлексивный компоненты и отражающее готовность студента проявлять ответственную гражданскую позицию в форме поступков, поведения, стиля жизни, образа жизни в современном социуме.

Целевой компонент	Цель	Формирование общественно-активной, социально-компетентной, наделенной гражданским самосознанием личности.
	Задачи	<ul style="list-style-type: none"> - формирование гражданского сознания и самосознания как ядра гражданской ответственности; - формирование эмоционально-ценностного отношения к Родине, обществу и государству, соотечественникам; - формирование способности к гражданской активности и деятельности.
Организационный компонент	Принципы	Демократизма, гуманизма, принцип коллективной деятельности, принцип связи с реальной жизнью.
	Формы	<p>Традиционные: лекции, семинары, экскурсии, воспитательные мероприятия и др.</p> <p>Нетрадиционные: дискуссии, диспуты; конференция; имитационные, деловые, сюжетно-ролевые игры; консультации; практикумы и др.</p>
Содержательный компонент	Содержание	<ul style="list-style-type: none"> - предметные научные знания о человеке, обществе, государстве, составляющих ядро гражданской ответственности; - система знаний о нормах отношений к Отечеству, государству, обществу, самому себе; - способы деятельности, направленной на реализацию частных и общественных интересов, умений и навыков гражданского общения.
	Методы	Убеждающее педагогическое воздействие, упражнение, педагогическое взаимодействие, беседа, социальное проектирование и др.
	Средства	<p>Материально-технические: учебные аудитории для занятий по гражданско-правовой подготовке, музеи, произведения литературы и искусства и др.</p> <p>Образовательные: ряд учебных программ гражданской направленности: «История Отечества», «Политология», «Правоведение» и др., а также научно-практические рекомендации по организации и проведению занятий.</p> <p>Организационные: комплекс мероприятий, осуществляемых с использованием материально-технических и образовательных средств.</p>
Результативный компонент	Критерии	Практически-результативный, оптимально-деятельностный, реализационно-целевой.
	Уровни	Неосознанный, осознанный, целенаправленный, специфический.

Рис. 1. Модель формирования гражданской ответственности студентов вузов

В ходе исследования разработана модель формирования гражданской ответственности, под которой мы понимаем алгоритм конструирования и организации эффективного обеспечения образовательного процесса по формированию гражданской ответственности студентов, которой может быть реализован в высшем профессиональном учебном заведении.

Для описания модели формирования гражданской ответственности студентов был использован системный подход. Рассматривая процесс формирования гражданской ответственности студентов как сложную многоуровневую систему, составными частями которой являются элементы образовательного процесса высшего профессионального учебного заведения, мы выделили в нем следующие основные компоненты: целевой, организационный, содержательный, результативный. Все компоненты модели формирования гражданской ответственности студентов педагогического профиля взаимосвязаны и представляют собой целостность (рис. 1).

Кроме того, были определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гражданской ответственности студентов: осуществление педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы; реализация технологии социального проектирования учебных занятий, направленных на формирование гражданской ответственности студентов; проведение цикла научно-методических семинаров для вузовских преподавателей по проблемам формирования гражданской ответственности студентов; создание особой воспитательной среды. «Так или иначе, качественные особенности в воспитании гражданина оказывает среда. Средовой подход в воспитании гражданственности характеризует особенность этого процесса», но «главным условием успешности гражданского воспитания студентов является правильная

организация процесса обучения, создание условий для нравственного становления, нормального развития, ощущения успеха» [10]. В данном исследовании авторы опирались главным образом на субъектно ориентированный подход, потому что «он обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения не только образовательных, но и духовных, культурных и жизненных потребностей личности», что очень важно было при формировании у студентов гражданской ответственности.

Была разработана и апробирована диагностика сформированности гражданской ответственности студентов, включающая практически-результативный, оптимально-деятельностный, реализационно-целевой критерии и неосознанный, осознанный, целенаправленный, специфический уровни, которые представлены в целостной модели (рис. 1).

Гражданское воспитание это целенаправленный, специально организуемый процесс формирования устойчивых гражданских качеств у молодежи. По результатам выполненного исследования можно сделать следующее заключение.

В ходе исследования установлено, что целью и результатом гражданского воспитания студентов в системе их профессиональной подготовки является гражданская культура, понимаемая нами как интегративное свойство личности, характеризующееся наличием у студентов глубоких и прочных знаний из области гражданского воспитания студентов; ценностных отношений к Родине, своему народу и его культуре, к представителям другой национальности и их культуре, к политико-правовой сфере государства, к обществу и общечеловеческим проблемам, положительной установки к профессиональной деятельности в области гражданского воспитания.

Выявлены особенности организации гражданского воспитания студентов в системе профессиональной подготовки, обусловленные

единством личностно ориентированной и профессиональной составляющих профессиональной подготовки; интеграцией её теоретической, методической, практической и научно-исследовательской сфер; особой значимостью патриотического, политико-правового, национального, межнационального и общечеловеческого аспектов гражданского воспитания для молодых людей; комплексным характером цели гражданского воспитания, проявляющейся в единстве научных знаний, ценностных отношений и практической деятельности.

Эффективность процесса формирования гражданской ответственности личности студента, проявляющейся в готовности участвовать в совершенствовании современного общества и активно влиять на общественно-политическую жизнь страны, в образовательной среде вуза может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- включение вопросов гражданско-патриотического воспитания в число приоритетных задач обучения и воспитания в вузе;

- создание мотивационно-ценностного отношения студентов к процессу формирования гражданственности как интегративному качеству личности, ориентированного на реальные условия современной жизни;

- обогащение содержания образования за счет внесения в учебный процесс нравственно-творческих и культурно-творческих функций и использования потенциала социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин;

- усиление роли личности преподавателя высшей школы, личностное осмысление им педагогических идей, ценностей и принципов;

- гуманизация и гуманитаризация образования, которые исходят из того, что студент вуза представляет собой сознательную, самостоятельную личность, с чувством собственного достоинства и собственной ответственности;

- формирование культуры межнационального общения, умения решать возникающие межэтнические конфликты мирными, а не силовыми методами.

Эффективность процесса гражданского воспитания в системе профессиональной подготовки студентов обеспечивается последовательной реализацией совокупности взаимосвязанных компонентов модели гражданского воспитания.

Выводы

1. Под гражданской ответственностью вузовских студентов мы понимаем способность личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в обществе нормами гражданского поведения.

2. Педагогическими условиями формирования гражданской ответственности являются: осуществление педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы; реализация технологии социального проектирования учебных занятий, направленных на формирование гражданской ответственности студентов; проведение цикла научно-методических семинаров для преподавателей вузов по проблемам формирования гражданской ответственности студентов.

3. В качестве средств педагогического контроля и самоконтроля сформированности гражданской ответственности студентов разработаны и апробированы различного содержания анкеты, тесты, карта по изучению гражданской ответственности студентов.

Дальнейшее исследование проблем специфики гражданской ответственности в педагогической науке, а также разработка методик и технологий ее формирования представляется нам задачей обозримого будущего. Предметом следующих исследований может явиться изучение, разработка и апробация инновационных форм и методов педагогической деятельности по формированию гражданской ответственности студентов.

Литература

1. <http://www.democracyandsociety.com/blog/2011/06/26/the-importance-of-civic-education/>. Обращение: 15 марта 2015.
2. http://mdk12.org/instruction/curriculum/social_studies/what_is_civiced.html. Обращение: 16 апреля 2015.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь // Гл. редактор Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi. Обращение: 18 апреля 2015.
5. http://www.civiced.org/papers/articles_role.html. Обращение: 18 апреля 2015.
6. <http://www.civicyouth.org/quick-facts/quick-facts-civic-education/> Обращение: 18 апреля 2015.
7. Crittenden, Джек и Левин, Питер, "Гражданское образование". Впервые опубликовано 27 дек. 2007; в существенных изменениях - 30 мая

2013. <http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>. Обращение: 18 апреля 2015.
8. http://www.pgexchange.org/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=122. Обращение: 18 апреля 2015.
9. Яруллин, И.Ф., Насибуллов, Р.Р. О формировании гражданской ответственности студентов вуза // Образование и саморазвитие: научно-педагогический и психологический журнал. - Казань: Казан. ун-т., 2013. - № 4(38). - С. 101-106.
10. Пшонко, В.А. Гражданское воспитание в системе воспитания социально-личностных качеств выпускника колледжа. <http://smolpedagog.ru/article%2018.html>. Обращение: 18 апреля 2015.

УДК 37.015.3

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ

Р.М.Якупова, И.Т.Гайсин, Р.М.Яруллина

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы вызвана современным этапом развития системы образования Российской Федерации, сменой ценностных ориентиров и требований к результатам освоения основной образовательной программы общего образования. Целью статьи является раскрытие содержания понятия личности. Ведущим подходом к исследованию проблемы личности в соответствии с приоритетным системно-деятельностным принципом разработки Федерального государственного образовательного стандарта является теория учебной деятельности. Личность есть особое качество, которое человеческий индивид приобретает в системе общественных отношений. Свойства индивида выступают как генетические заданные условия формирования личности. В результате установлено, что проблемы воспитания личности, формирования экологического сознания у школьников и умения учиться имеют единую методологическую основу – воспитание системы мотивов – связанной системы личностных смыслов. Материалы могут быть полезны для студентов, аспирантов, преподавателей педагогических вузов.

Ключевые слова: личность, система отношений, иерархия, развитие, сознание.

Abstract

The relevance of the investigated problem is caused by the current stage of development of the education system of the Russian Federation, as well as the by the change of value guidelines and the requirements for the results development of basic educational programs of general education. The aim of the article is to reveal the content of the concept of personality. Leading approach to the problem of the personality in accordance with the priority of system-activity principle of the development of the Federal State Educational Standard is a theory of learning activity. As a result, found that the problem of education of the personality, the formation of environmental awareness among schoolchildren and ability to learn are common methodological framework - education motives for learning individual, the formation of environmental awareness among schoolchildren and ability to learn are common methodological framework - nurture motives for learning. Materials may be useful for students, teachers of pedagogical universities.

Keywords: personality, system of relationships, hierarchy, development, consciousness.

1. Постановка проблемы

1.1. *Актуальность проблемы* определяется ключевым отличием нового образовательного стандарта от предшествующих разработок - переходом от минимизационного подхода к конструированию образовательного пространства на основе принципа фундаментальности образования [10]. Наряду с фундаментальным знанием в Фундаментальном ядре содержания общего образования определены основные формы деятельности и соответствующие им классы задач. Структуру учебной деятельности, а также основные психологические условия и механизмы усвоения в настоящее время наиболее полно описывает системно-

деятельностный подход, составляющий основу Фундаментального ядра. Базовым положением служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Основное назначение Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов заключается в определении системы базовых национальных ценностей, приоритетов общественного и личностного развития, характера отношения человека к семье, обществу, труду и смысла человеческой жизни. Новая концепция стандартов общего

образования исходит из необходимости разделения проблемы обобщенных требований к результатам образования и проблемы конкретного содержания общего образования. Первая проблема связана с выявлением и фиксацией современных запросов, ожиданий и требований к сфере образования с точки зрения личности, семьи, общества и государства. Вторая проблема имеет научно-методический характер и должна решаться научным и педагогическим профессиональными коллективами.

Смена ценностных ориентиров есть процесс наполнения понятий новым содержанием и смыслом. Конкретизация содержания общего образования должна выполняться исходя из требований к результатам образования при помощи системно – деятельностного подхода, базирующегося на теоретических положениях А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова. Однако внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах этих ученых к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования [7]. В связи с этим возникает необходимость выяснения причин, не позволяющих достичь планируемых результатов.

1.2. Значение исследования. Реализация современных стандартов образования на основе системно-деятельностного подхода предполагает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям общества. Однако психологические знания в зависимости от области их применения имеют резко отличающиеся содержания и формы. В области образования, например, личность и ее критерии становятся мотивами педагогической деятельности [10; 19]; другое дело, когда вопросы личности всплывают в процессе трудовой и духовной деятельности как характеристика человека, состояния здоровья [16;6]. Л.Хьелл и Д.Зиглер предупреждают, что «важно еще раз отметить, что определения личности зависят от теоретической ориентации данного автора» и указывают на отсутствие устоявшегося определения [17]. Г.Олпорт выделил более 50 различных определений личности [14]. Он сформулировал «личность – это динамическая организация внутри индивида тех психофизических систем, которые детерминируют характерное для него поведение и мышление»; «личность – это то, чем человек «реально является» вне зависимости от того, как другие люди воспринимают его качества и какими методами мы их исследуем» [13]. В.А.Аверин подытожил концепции личности известных зарубежных, отечественных психологов и пришел к выводу: «Есть наука, есть объект изучения, разрабатываются методы его изучения, выдвигаются гипотезы, формулируются и формируются концепции, теории и целые направления, но никто не в состоянии вразумительно определить предмет изучения» [1].

Вывод В.А. Аверина позволяет охарактеризовать состояние проблемы личности следующим образом: 1) в процессе развития индивид приобретает новое качество; наличие этого качества установлено и выделено словом «личность»; 2) это качество – личность развивается с развитием человеческого индивида; 3) ребенка специально обучают и воспитывают, его личность меняется и развивается; 4) однако, неизвестным остается содержание этого качества и в соответствие с этим остаются неосознанными и методы целенаправленного формирования. Вывод В.А.Аверина можно раскрыть в другой форме. Люди познают мир под напором жизненных потребностей, естественного развития природы и общества, естественного движения познания от явления к сущности под напором самого производственного и научного познания, что существенно отметить, без должного осознания того, что реализуется, происходит в момент взаимодействия человека с природой и обществом, какие процессы запускаются и как они в дальнейшем развиваются. При целенаправленном взаимодействии человека и природой, человека и общества достигаются поставленные цели – полезные, ожидаемые результаты; одновременно запускаются как целенаправленные, так и нецеленаправленные процессы, как в природе, так и в самом человеке. Нецеленаправленные процессы, инициированные целенаправленными взаимодействиями, могут быть осознанными (ожидаемыми) или неосознанными. На настоящем этапе развития взаимодействия человека и природы изучение нецеленаправленных индуцированных процессов и их следствий является одной из задач преодоления современной экологической проблемы, а также воспитания личности [12]. «При теперешнем способе производства как в отношении естественных, так и в отношении общественных последствий человеческих действий принимается в расчет главным образом только первый, наиболее очевидный результат. И при этом

еще удивляются тому, что более отдаленные последствия тех действий, которые направлены на достижение этого результата, оказываются совершенно иными, по большей части совершенно противоположными ему» (Ф.Энгельс. Диалектика природы. 1982. с. 156).

Наше исследование направлено на изучение методологии раскрытия понятия «личность» в трудах А.Н.Леонтьева. Необходимость специального выявления особенностей концепции личности А.Н.Леонтьева сопоставительным анализом концепций вызвана тем, что, в обзорных работах [17] и [1] представлены широко распространенные отличающиеся друг от друга концепции, но не выделены значимости систем используемых абстрактных категорий.

1.3. Состояние проблемы. Проблема личности является основной в системе образования и ее исследованию посвящены труды известных отечественных [11; 4; 3; 8] и зарубежных ученых [13; 15; 18]. Труды отечественных ученых развит системно-деятельностный подход, принятый за основу современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования РФ [9].

Многие понятия концепции развивающего обучения не были приняты непосредственно учителями школ, в том числе и понятие «личность» [5]. Оказалось, что не были конкретизированы абстрактные сущностные признаки основных понятий теории деятельности и не развиты способы их применения в конкретной области деятельности, и в соответствии с этим они оказались не освоенными учителями в процессе их педагогической деятельности. В 1960-1970-е годы попытки внедрения менее абстрактной дидактической системы Л. В. Занкова, представленной как система принципов применения в школьной практике, не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались не способными обеспечить новые программы технологиями обучения в этой системе. Требовалось около 20 лет времени для осознания, разработки, освоения, обогащения и конкретизации принципов этой системы в качестве технологии их применения; только тогда дидактика Л.В.Занкова нашла свое возрождение.

Инициатором системно-деятельностного подхода является Г.Олпорт [13]; он указал, что «личность обладает достаточной связностью,

чтобы ее можно было квалифицировать как систему, которая определяется просто как комплекс элементов во взаимодействии». Этот подход разработан трудами Д.Б.Эльконина [11], А.Н.Леонтьева [8], П.Я.Гальперина [3], В.В.Давыдова [4], а также Л.И.Божович [2]. Анализ трудов этих ученых вскрывает необходимость поиска новых форм и путей внедрения развивающего обучения в систему образования, и выразить процесс воспитания не в терминах конечного результата, а в терминах развития, связать его с развитием жизни и жизненных отношений детей. Только в этом случае выдвигаемые требования ФГОС окажутся достаточно конкретными, главное, превратятся в реальный единый процесс обучения и воспитания.

2. Методологическая основа

2.1. Краткий обзор литературы. Достаточно полный обзор литературы по изучению личности имеется в [17; 1]. В.А.Аверин характеризует концепцию личности А.Н.Леонтьева как высокого уровня абстрактности. Сам А.Н.Леонтьев отмечая разные уровни изучения человека – биологический, психологический, социальный – подчеркивал, что сосуществование этих уровней ставит проблему о внутренних отношениях, связывающих эти уровни. Трудность же решения этой проблемы состоит в предварительной абстракции специфических взаимодействий и связей субъекта, порождающих психическое отражение реальности в мозге человека. Категория деятельности и представляет собой эту абстракцию; возвращение целостного человека в психологию может быть реализовано только на основе специального исследования взаимопереходов одних уровней в другие в ходе его развития, но не сведением одного уровня к другому. На начальных ступенях психического развития ребенка существенными оказываются его биологические приспособления, далее эти приспособления трансформируются и становятся реализующими другой, более высокий уровень деятельности, от которого зависит степень их вклада на каждом этапе развития. «Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом смысле от них зависит» [8]. Происходят опосредованные взаимопереходы между уровнями; решение про-

блемы биологического и психологического, психологического и социального без системного анализа просто невозможно. При этом важно учитывать, что объединение задается на социальном уровне.

Л.И.Божович, характеризуя психологию В.Вунда, заключает, что, следуя принципу разложения целого на составляющие его части, эта психология изучала личность не как единство, а как совокупность различных ее свойств [2]. Все эти свойства изучались как самостоятельные психические явления, не связанные в общую структуру личности ребенка. Она при этом ссылается на высказывание Э. Штерна, что центральной проблемой всякой психологии должна быть проблема личности, психология элементов оказывалась беспомощной для исследования личности; причина этого лежит в ее основной установке: из простых составных частей нельзя построить цельную личность. Из психологии элементов невозможно построить систему психологии. Объединить элементы в целое можно только на основе сущностной абстракции. Такая психология построена на основе абстракции "деятельность" А.Н.Леонтьевым [8]. Эта абстракция выделяет из всех процессов те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта к действительности. Деятельность указывается ее предметом, т.е. тем, к чему относится живое существо. Любая деятельность организма направлена на определенный предмет, на предмет активного отношения живого существа. Основными категориями психологии человека, построенной А.Н.Леонтьевым, являются: категория предметной деятельности, категория сознания человека и категория личности; сама система психологии есть наука о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, которая опосредствует жизнь индивидов. Система психологии А.Н.Леонтьева рассматривает предметную деятельность не как условие психического отражения и его выражение, а как процесс с внутренними движущими противоречиями, раздвоениями и трансформациями, порождающими психику, являющуюся необходимым моментом собственного движения деятельности и ее развития [8, с. 12]. Данная статья рассматривает один из аспектов системы психологии человека, а именно внутренний момент развития деятельности - личности человека. Система психологии, как во-

обще всякая система, изучает системные свойства, а не ее элементы. Однако системные качества, абстрактно взятые психические качества, не могут служить непосредственной целью воспитания. Сами эти качества получают свое смысловое раскрытие только в контексте целостной личности человека [2, с. 16].

2.2. *Значение системно-деятельностного подхода.* Не элементное, а системное изложение психологии на основе исходной важнейшей категории деятельности перестраивает весь концептуальный аппарат психологии. Оно развивает сами основные понятия, используемые в психологии и ставит новые проблемы. Проблема различного понимания категории деятельности в психологии включает два пункта: 1) предметная деятельность только как условие психического отражения; 2) деятельность – процесс, включающий в себе внутренние противоречия, размножения и трансформации, которые порождают психику, как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития. Первое понимание выводит исследование деятельности в ее основной форме – в форме практики за пределы психологии, а второе понимание предполагает, что деятельность независимо от ее формы входит в предмет науки психологии. Тем самым деятельность входит в предмет других наук, но по-другому. В связи с этим конкретизируются и расширяются подходы к исследованию сознания, не только как поле образов и понятий, а как внутреннее движение, вызываемое движением человеческой деятельности, выделяя образующие индивидуального сознания, которые позволяют понять связи между индивидуальной психикой и общественным сознанием, также процессы формирования личности. Сама деятельность состоит из двух частей - внешней и внутренней составляющих, имеющих одинаковое общее строение; внутренняя по своей форме деятельность происходит из внешней практической деятельности, не отделяется от нее, сохраняет двустороннюю связь с ней [8, с.101].

3. Результаты

3.1. *Интегрирующая роль системно-деятельностного подхода.* Представление психологии как система – множество взаимодействующих элементов - само по себе практически дает мало для учебно-педагогической практики без дальнейшей разработки методов конкретного ее применения. Именно такая раз-

работка – самая необходимая для плодотворной педагогической работы – превращает ее в учебно-практическую методическую науку. Сам факт того, что системно-деятельностный подход на государственном уровне положен в основу ФГОС образования в России, является существенным шагом в сближении естественнонаучной и гуманитарной культур, гуманитарных и естественных наук, естественного и искусственного, отражаемого и отраженного, материального и идеального, индивида и личности.

3.2. Необходимость конкретного системно-деятельностного подхода к образованию.

Чем отличается конкретная система исследования в отличие от абстрактной системы деятельности? Для применения абстрактной системы к изучению конкретной системы необходимо установить отображение (соответствие) абстрактной системы и изучаемой конкретной системы. При этом устанавливается и соответствие между свойствами (системными) этих систем. Если изучены свойства абстрактной системы, то известными окажутся и системные свойства конкретной системы. Трудность заключается в установлении такого соответствия. Если установлено такое соответствие, то говорят, что найдено представление абстрактной системы, группы. Конкретное представление абстрактной системы психологии оказывается легче воспринимаемым и осознанным. В качестве примера такого соответствия является соответствие, устанавливаемое между мотивами и смыслами; между потребностями и мотивами (неизоморфное отображение). Результаты исследования абстрактной системы, группы могут быть применены в различных ситуациях в живой и неживой природе, в социологии и психологии. Поэтому нам необходимо рассмотреть абстрактное понятие личности в психологии А.Н.Леонтьева, и в качестве ее конкретного применения [2].

3.3. Личность в работах А.Н.Леонтьева.

В психологии А.Н.Леонтьева личность – это новообразованное качество; процесс образования этого качества преобразует индивид в личность. Действительную основу личности составляет то особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром. Личность действительно рождается дважды: первый раз – когда у ре-

бенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий, второй раз – когда возникает его сознательная личность. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания. Возникает задача – понять необходимость этой перестройки и то, в чем именно она состоит. Эту необходимость создает то обстоятельство, что чем более расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение. Возможное несовпадение или противоречие их не создает, однако, альтернатив, которые решаются просто “арифметикой мотивов”. Реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей. Иными словами, психическое отражение, сознание уже не может оставаться ориентирующим лишь те или иные действия субъекта, оно должно также активно отражать иерархию их связей, процесс происходящего подчинения и переподчинения их мотивов.

В движении индивидуального сознания, описанном раньше как процесс взаимопереходов непосредственно-чувственных содержаний и значений, приобретающих в зависимости от мотивов деятельности, тот или иной смысл, теперь происходит новое движение. Оно заключается в соотношении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе другие и как бы возвышаются над ними, некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Становление этого движения и выражает собой становление связанной системы личностных смыслов – становление личности. Личность – это связанная система смыслов. Но смысл – это отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено. Тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности.

Сознание как отношение к миру раскрывается именно как система смыслов. Развитие смыслов есть продукт развития мотивов дея-

тельности; развитие же самих мотивов определяется развитием реальных отношений человека к окружающему миру, обусловленных условиями жизни. Сознание как отношение есть смысл, какой имеет для человека, для его жизни действительность, отражающаяся в его сознании. Сознательность знаний характеризуется тем, какой смысл приобретают они для человека. Смысл порождается не значением, а жизнью. Изменились жизненные отношения, то и меняются смысл значений, хотя значения сами остаются прежними. Понятие смысла введено в психологию А.Н.Леонтьевым и именно оно и позволяет отличить понятия "индивид" и "личность".

3.4. *Личность в работах Л.И.Божович.* В предисловии работы [2] отмечается, что "пытаясь построить некоторую общую психологическую концепцию личности и понять законы формирования личности в детском возрасте, мы привлекали материалы и других психологов, однако лишь в той мере, в какой они помогли нам осмыслить проблемы, встающие в ходе собственных исследований" и дается то определение личности, из которого исходили в процессе конкретного исследования.

Вот это определение: личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития; этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии "я". Такой уровень психического развития характеризуется также наличием у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя; человек, являющийся личностью, обладает, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием. Когда человека можно назвать личностью, тогда все психические процессы и функции, все качества и свойства приобретают определен-

ную структуру; центром этой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы, определяющие иерархическое строение этой сферы [12]. Такими качествами определяется зрелая личность [13].

Л.И.Божович отмечает, что указанные стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие; задачу психологического исследования личности ребенка мы видели в том, чтобы проследить закономерности ее формирования, по возможности выявить условия, благоприятствующие или мешающие этому процессу [2]. Личность в обозначенном понимании, в качестве предмета психологического исследования, требовала и определенного методического принципа. В чем заключается этот принцип? В том, что изучая ту или иную сторону личности ребенка, те или иные его качества, "мы стремились" рассматривать их в контексте общей структуры личности и той функции, которую они выполняют в процессе взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Задача построения некоторой общей концепции личности и концепции ее формирования возникла в ходе исследования и стала необходимым условием дальнейшего развития само-го исследования.

3.5. *Роль психологии в конкретизации целей воспитания.* Используя психологию в конкретизации целей воспитания Л.И.Божович [2] подчеркивает, что разработка программы воспитания – дело чрезвычайно трудное и сложное. В чем заключается эта трудность? Конкретизация требует нового подхода - отображения, преобразования множеств – нового мышления. В этом ее трудность. "Главной задачей педагогических наук сейчас является разработка единой системы воспитания детей...Если указанная программа будет построена на научных основах, она обеспечит единство воспитательного процесса, его целеустремленность и планомерность". Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, т.е. чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка, их конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату. А это уже

сложная научная проблема, которая пока еще педагогикой решена недостаточно.

3.6. *Роль психологии в разработке методов воспитания.* Как и в конкретизации целей воспитания возникает вопрос – как и какими путями можно достигнуть поставленных целей воспитания. Л.И.Божович указывает, что этот вопрос является в педагогике пока еще также недостаточно разработанным [2]. Как и при решении проблемы о целях воспитания задача заключается не только в том, чтобы наметить общие пути и исходные принципы воспитания и выделить некоторое количество возможных методов, описать их и дать их классификацию, а в том, чтобы разработать методы достижения именно данной, совершенно конкретной воспитательной цели. В этом отношении методика воспитания далеко отстает от методики обучения. Именно отсутствие достаточно разработанной детальной системы педагогических целей и определило в значительной степени отставание в разработке методики воспитания. А.С.Макаренко утверждал, что именно общественные цели воспитания в первую очередь определяют и выбор и построение метода; одни и те же качества личности должны воспитываться по-разному в зависимости от той цели, которую ставит данное общество. Для того чтобы правильно решить проблему методов воспитания необходимо разрабатывать их в неразрывном единстве с теми общими и конкретными педагогическими задачами, которые ставятся воспитанием именно в данном обществе. Необходимо исходить из того, какая нам нужна личность.

4. Обсуждение результатов

Переход из системной психологии в конкретную педагогику воспитания. Из рассмотренных результатов следует, трудность применения положений теории деятельности не в том, что теория недостаточно развита, а в том, что не разработаны методы ее применения в конкретной прикладной области, в том числе применительно в педагогической деятельности. По Л.И.Божович [2] абстрактные понятия могут быть использованы для обобщенного выражения заказа общества и государства, в виде обобщенных задач образования, а решение этих задач выполняется педагогическими коллективами и требуют методологической разработки для успешного осуществления требований ФГОС. Эти разработки не должны ограничиваться указанием абстрактных поло-

жений типа как “установить представление, соответствующее конкретным мотивам, целям педагогической работы”, а составить в такой форме, пригодной для непосредственного применения учителем в организации учебной деятельности.

Л.И.Божович на свой вопрос “могут ли абстрактно обозначенные качества личности рассматриваться как действительные цели воспитания, способные определить содержание, методику и направление педагогической работы с учащимися соответствующего возраста?” отвечает “по-видимому, нет, и вот по каким соображениям” [2]. Вне контекста целостной личности, вне системы мотивов поведения, отношений к действительности, переживаний, убеждений у ребенка не может существовать любое его качество. Каждое качество будет менять свое содержание и строение в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано, в какой системе связей выступает в конкретном акте поведения человека. Такого рода вопрос возникает всегда, когда необходимо связать конкретное свойство с существенным признаком предмета изучения.

5. Заключение и рекомендации

5.1. *Необходимость конкретных разработок.* Отмечая, что внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, авторы работы [7] указывают на необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу. Этот неуспех объясняется не отсутствием теории деятельности, а отсутствием конкретных разработок по применению психологии деятельности А.Н.Леоньева в непосредственной учебной педагогической практике. Превращение практической деятельности в систему общественных отношений в абстрактную обобщенную форму и движение ее через психологическую форму в систему конкретных профессиональных (в данном случае педагогических) деятельностей занимает достаточно длительный интервал времени. Абстрактная психология деятельности, конкретизируясь в каждой отдельной области жизни, получает свою реализацию в мире практической деятельности; происходит действие внутреннего через внешнее,

а внешнее существует только в конкретной форме.

5.2. *Конкретизация положений абстрактной психологии.* Как указывает Л.И.Божович, задача разработки конкретной программы воспитания и образования - дело чрезвычайно трудное и сложное [2]. Эту разработку нельзя оставлять учителю как недовеска к его основной работе. Она составляет основу успешной учебной деятельности; и, исходя из этого, эту разработку включать в его обязанность как само собой разумеющаяся часть его работы – это то же самое, что запланированный неуспех. Эта разработка предполагает высокий уровень развития, как самой педагогической науки, так и тех психологических исследований, на которые должна опираться теория и практика воспитания и обучения и является самостоятельной самой трудной и сложной работой, требующей много времени.

5.3. *Прикладная психология – конкретизация системной основы психологии А. Н. Леонтьева.* Необходимо организовать подготовку специалистов так, чтобы учебная деятельность в вузах включала в себя специальную дисциплину, предметом которой было применение психологии деятельности в конкретной деятельности учителя, т. е. прикладная психология (но не традиционная педагогическая психология), являющаяся представлением абстрактной психологии в конкретной области научной, теоретической и практической деятельности. Тогда психология А. Н. Леонтьева как абстрактная, обобщенная (поэтому непонятная), как наука отражения реальности, будет выполнять свое собственное назначение – отражаться в каждой деятельности человека.

Литература

1. Аверин, В.А. Психология личности: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.. 1999. – 89 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М., «Просвещение», 1968. 464 с. (Акад. Пед. наук СССР).
3. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: Под ред. А.И. Подольского./ Вступительная статья А.И. Подольского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с. - (Серия «Психологи России»).
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения. Москва «Просвещение». 2010. -23 с.
6. Иберла, К. Факторный анализ / Пер. с нем. В.М.Ивановой; Предисл. А.М.Дуброва. – М.: Статистика, 1980. – 398 с., ил. – (Математико-статистические методы за рубежом).
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. -2-е изд. - М.: Просвещение, 2010. – 152 с. - ISBN 978-5-09-022831-2. (Стандарты второго поколения).
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Деятельность. Личность. М., Политиздат, 1975/2011. 304 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. - 31 с. – (Стандарты второго поколения).
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования/ под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 2-е изд. - М.: Просвещение, 2010. – 59 с. - (Стандарты второго поколения). ISBN 978-5-09-024309-4
11. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4 с. 6-20.
12. Якупова, Р.М. Трансформация естественнонаучных знаний в экологические как условие формирования экологической культуры учащихся /Автореф. диссерт. соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Екатеринбург. -2005.
13. Allport, G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven: Yale University Press. 1955/2002.
14. Allport G.W. Personality: A psychological Interpretation. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1937.
15. Eysenck H.J. Dimensions of Personality /Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 1998.
16. Eysenck H.J. Personality and Factor Analysis: A Reply to Guilford // Psychological Bulletin, 1977. Vol. 84, № 3, p. 405 - 411.
17. Hjelle L., Zigler, D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. 3rd ed.:McGrowHill, 1992.
18. Robert R. McCrae & Paul, T. Costa Jr., Personality in Adulthood A Five-Factor Theory Perspective / 2ndEd. 2012. ISBN: 9781462506217.

19. Yakupova R.M. The orientation basis for action and the skill of study //Life Science Journal. 2014. 11

(11s): p. 267-271.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.013.77

UNITY OR DISUNITY IN THE UNITED KINGDOM? – POLICY AND PRACTICE IN TEACHER EDUCATION

Ian Menter

Abstract

This paper considers both the increasing diversity of approaches to teacher education in the four main parts of the United Kingdom and the different understandings of teaching and teachers' work which these variations reveal. The paper also explores the relationship between the school and the university, between practice and theory within the processes of professional learning for teachers.

The paper describes the current political settlement in the UK and then analyses historic trends and tendencies in the provision of teacher education, especially for beginning teachers, looking most closely at England and Scotland. Continuing the focus on these two jurisdictions, the analysis reveals stark differences in conceptions of teaching as expressed by lead policy makers in these countries. English policy discourse is heavily dominated by a craft view of teaching in which an apprenticeship model of learning to teach is preferred, while Scottish policy is imbued with a discourse of the teacher as an intellectual who learns through complex processes of integrating theory with practice.

The final section of the paper considers some of the questions about the relationship between research and teaching that have been provoked by these recent developments and that are the subject of a major inquiry that was undertaken by the British Educational Research Association. This leads to an account of a model which may seek to integrate theory and practice through being enquiry-oriented and research-informed.

Keywords: Initial teacher education; the United Kingdom; conceptions of teaching; approaches to teachers' professional learning.

Аннотация

В данной статье рассматривается как растущее разнообразие подходов к педагогическому образованию в четырех основных частях Соединенного Королевства, так и разное понимание обучения в работах преподавателей, которым эти различия удалось выявить. В работе также исследуется взаимосвязь между школой и университетом, между практикой и теорией в рамках процессов профессионального обучения для учителей.

В работе рассмотрены проблемы современного политического урегулирования в Великобритании, анализируются исторические тренды и тенденции в развитии педагогического образования, особенно для начинающих учителей, поиски решения этих проблем в Англии и Шотландии. Продолжая фокусироваться на этих двух юрисдикциях, подвергая их анализу, мы выявили резкие различия в концепциях преподавания, обусловленные директивными органами этих стран. Английский политический дискурс в значительной степени преобладает в практической направленности обучения, в видах обучения, преобладает модель, в которой есть установка научить, хотя Шотландская политика пропитана дискурсом учителя как интеллектуала, который учится через сложные процессы интеграции теории с практикой.

В заключительном разделе рассматриваются некоторые из вопросов об отношениях между наукой и практикой преподавания, которые были спровоцированы последними событиями и которые являются предметом крупного расследования, проведенного Британской образовательной исследовательской Ассоциацией. Это делает востребованной модель, которая может стремиться к интеграции теории и практики через время запрос-ориентированные и научно-обоснованные.

Ключевые слова: преподаватель начального образования; Соединенное Королевство; концепции обучения; подходы к профессиональному обучению педагогов.

Introduction

There is a very long history of debate and analysis of the relationship between different sites of learning in the process of becoming a teacher. This has been played out over many years across the various parts of the United Kingdom (see Dent, 1977 or Cruickshank, 1970 for example).

This paper considers both the increasing diversity of approaches in the four main parts of the UK and the different understandings of teaching and teachers' work which these variations reveal. But there is a second sense in which this chapter explores unity and disunity. That is within the very processes of teacher education. Is there unity or disunity between the school and the university, between practice and theory within the processes of professional learning for teachers?

I start by giving a brief explanation of the 'problem of the UK', actually suggesting that it is only in its name that this Kingdom (ruled by a Queen!) may be said to be United. I then turn to analyse historic trends and tendencies in the provision of teacher education, especially for beginning teachers, looking most closely at England and Scotland. Continuing the focus on these two jurisdictions, I then examine the most recent developments which show stark differences in conceptions of teaching as expressed by lead policy makers in these countries. English policy discourse is heavily dominated by a craft view of teaching in which an apprenticeship model of learning to teach is preferred, while Scottish policy is imbued with a discourse of the teacher as an intellectual who learns through complex processes of integrating theory with practice.

In the final section I examine some of the questions about the relationship between research and teaching that have been provoked by these recent developments and that are the subject of a major inquiry that has been undertaken by the British Educational Research Association. This leads to an account of a model which may seek to integrate theory and practice through being enquiry-oriented and research-informed.

History of the UK

Until the turn of the 20th century it was possible to say that in most respects educational provision, including that for the preparation of teachers, was similar across three parts of the UK – England, Wales and Northern Ireland (remembering that Northern Ireland was only 'created' in the 1920s) – but somewhat different in Scotland. From the Act of Union in 1707 until 1999, Scottish education had been quite distinctive from English education even though it was ultimately controlled from the government based in London, England.

The situation changed in 1999 across the UK when for the first time Wales and NI established their own governments and in Scotland a Parliament was (re-)established with full control of education. Since that time therefore we have seen a kind of four-way divergence rather than just two-way, making it all the more difficult to describe or analyse 'UK education' (or teacher education). On the other hand we can see the four jurisdictions of the UK as providing a kind of natural experimental laboratory for the analysis of education policies and practices. In this chapter I will focus most directly on the comparisons between England and Scotland, because at this point in the 21st century these two settings provide some extremely striking contrasts in relation to the theme of this book – the respective roles, relative contributions and relationships between the university and the school in the processes of teacher learning, especially for the beginning teacher.

The history of teacher education in England and Scotland

During much of the twentieth century, developments in teacher education appeared to be heading in similar directions on both sides of the border between England and Scotland. The main themes could be described as professionalisation, academicisation and universitisation (Furlong et al, 2000; Menter et al, 2006). There was a general move towards an 'all-graduate' profession, that is there was an understanding that for all sectors of schooling, teachers should be educated at least to degree level. The differentiation that had existed in the first part of the century between elementary

(or later primary) and secondary teachers were steadily reduced. There was also increasing recognition of the idea of career long development, that initial teacher education was just the first stage of a longer process of professional learning for teachers, through induction, ongoing professional development and for some at least, learning for leadership in schools.

From teacher learning within 'normal schools' during the first part of the century, we saw the widespread development of 'teacher training colleges' and 'colleges of education' which tended to focus mainly on preparing teachers to work with younger children. At the same time as more formal training for secondary teachers developed so too did the colleges first get 'rationalised' – that is many of them were closed down, but increasingly they became amalgamated with polytechnics (or other roughly equivalent institutions in Scotland) and/or universities. Qualifications named as Certificates in Education, were steadily replaced by Bachelor's degrees, such as the Bachelor of Education (BEd), and by Postgraduate Certificates in Education (the PGCE).

Throughout these developments there remained a key element of training that was based in the school. However there was usually a very clear demarcation between periods of 'teaching practice' (later to be called more commonly 'school experience') and academic study.

In the mid 1980s as the UK government began to raise concerns about the quality of education, about poor levels of literacy and about Britain's alleged lack of competitiveness in the increasingly globalised economy, so politicians started to intervene more directly in education itself and specifically with teacher education. In England these interventions can be traced through a number of government policy documents – a White Paper called *Teaching Quality*, in 1983 (DES, 1983) – and a number of government circulars setting out conditions that providers of initial teacher education (or training as the politicians were increasingly calling it) had to meet in order for their programmes to be accredited, that is to lead to the award of a teaching qualification (Childs and Menter, 2013).

The trend towards central government intervention in England accelerated in 1992 when the establishment of formal 'partnership' between schools and universities became mandatory. First in the secondary training sector and a year later in the primary sector, higher education institutions

were required to enter into formal agreements with the schools with which they were working and furthermore to transfer some of the financial resources they received from government for teacher education to those schools. This money was to cover the time that teachers in schools would need to devote to mentoring and assessment of student teachers. The initial reaction to this proposal was one mainly of alarm in both sectors. The universities were worried about the loss of resource as well as the loss of control. The schools - and the teachers' unions - were worried about the additional workload imposed on teachers.

The government was arguing that 'the best place for teachers to learn to teach was in the schools'. There was a danger, the Conservative politicians argued, that the universities were filling the heads of trainee teachers with 'barmy theory' which would not improve the performance of children in the schools and was influenced by left wing thinking. Over the 1970s and 1980s there had been a steady stream of pamphlets and essays emanating from right wing think tanks attacking the teacher education establishment along these lines (Furlong et al, 2000).

It should be noted however that there were already a number of partnership schemes in operation in teacher education, for example at the Universities of Oxford, Sussex and Cambridge (Furlong et al, 1988). These had been developed without external government intervention and were working well. It should also be noted that the instantiation of partnership approaches across the whole of teacher education in England became accepted as good practice and the professional development achieved for teachers who trained as mentors or professional tutors was very significant.

Over the same period however, two other developments occurred which would have an impact on the relationship between school and universities in teacher education. The first was the introduction of new entry routes into teaching, what is now referred to as 'diversification'. In the late 1980s, the Conservative Government introduced employment based routes for the first time, partly as a response to teacher supply shortages and partly as a means of facilitating entry into the profession for people with some relevant qualifications (such as overseas trained teachers). Schemes for 'Articled' and 'Licensed' teachers were introduced and developed in to The Graduate Teacher and Registered Teacher Programme. The 1990s also saw the introduction of 'School-

Centred Initial Teacher Training' (SCITT) schemes, which were to be led by one or more schools and did not make the involvement of higher education a requirement, although many such schemes did work collaboratively with universities. Such developments served to create a very variegated pattern of provision from one where there had been fewer than a hundred providers of initial teacher training to one where there were several hundreds.

Further diversification occurred under New Labour (which came to power in 1997) with the introduction of Teach First. Based on a number of assumptions about the ability of 'bright' graduates from 'the best universities' to bring about positive change in 'the most challenging schools' the scheme was adapted from Teach for America. Business sponsorship was an essential part of the programme and the scheme launched in 2002 and has grown rapidly since then. Originally limited to secondary schools in London it has expanded to include primary education and to cover many geographical areas of England (Wigdortz, 2012).

The second significant development was the creation in 1992 of a new approach to inspection in education, with the creation of the Office for Standards in Education, Ofsted. Although this new approach to 'accountability' and 'raising standards' was focused on schools, it was not long before the former approaches to the inspection of teacher education by members of Her Majesty's Inspectorate were replaced by more intensive and tightly framed inspections under the auspices of Ofsted. With the creation of a Government agency for funding and managing teacher training provision across the country - the Teacher Training Agency, established in 1994 - it was not long before the allocation of trainee numbers to providers was directly linked to the outcomes of inspection. Providers received a grade for their provision (from 'outstanding' to 'requires improvement') and resources were reduced or withdrawn altogether from the weak performers and concentrated on the strong ones (Childs and Menter, 2013).

The remaining part of this jigsaw was the development and implementation of 'Standards' for the achievement of Qualified Teacher Status. First introduced as 'competences' in the early 1990s they became Standards under New Labour from 1997 onwards (Mahony and Hextall, 2000). Since that time there has always been a list of observable behaviours against which trainee teachers should be judged when assessing

whether they are yet ready to enter the teaching profession. These same standards also play a key role in the inspection frameworks that have been used by Ofsted to ensure that providers are compliant with government policy and to assess their effectiveness.

When all of these policies in teacher education are considered in the round it is clear how within teacher education in England there has been a very particular application of neoliberal social policies typified by simultaneous application of increased freedom and marketisation with increased centralisation and control (Childs and Menter, 2013, explore this paradox in more detail).

The path followed in Scotland was somewhat different. Although Scottish ministers shared similar concerns about educational standards, quality and economic competitiveness, there was a strong meritocratic tradition that effectively tempered policy developments and led to a more consultative and cooperative approach to policy development (Paterson, 2003; McPherson and Raab, 1988). Within teacher education, the providers held a much stronger position within the policy community than in England. In Scotland there had also been a strong move towards the university sector during the 1980s and 1990s (Menter, 2008; Hulme and Menter, 2013), so that by the end of the century all initial teacher education provision was offered by just seven universities. There was no 'diversification' of the English type, partly perhaps because teacher supply problems had never become as serious as they had been in England - teaching remained a more attractive profession than in England, with a much weaker form of the 'discourse of derision' encountered by English teachers (Ball, 1990).

There certainly were attempts to introduce more formal partnerships into Scottish teacher education but most of them either failed or had very limited impact. The 1990s mentoring pilot scheme was introduced in one provider (Moray House, now within the University of Edinburgh) but when attempts were made to roll this out across the country a combination of resistance from teacher educators and teacher unions led to its demise (see McIntyre, 2006, for a full account). During the first decade of the 21st century there was a two stage review of initial teacher education. The first part was carried out very quickly by a management consultancy and the second part by a committee of stakeholders established by the Scottish Executive. Although these processes

identified a number of concerns, including the underdeveloped nature of the relationship between schools and universities in the provision, very little action followed, other than more direct involvement of the local authorities in the organisation of school placements for students teachers (see Smith et al 2006).

Menter, Brisard and Smith (2006) carried out a comparative study of initial teacher education in the two countries and found a considerable consistency across the two countries in the discourse of teacher educators based in universities about seeking to develop reflective practitioners who would bring theory to bear on their practice. They found significant differences however in the policy discourses of politicians and policymakers and found that there was probably greater diversity of practice within England than there was between England and Scotland. These differences did relate very much to the respective contributions of the university and the school in learning. The theoretical element that had been severely undermined in all provision in England (including university-led provision) was still much more apparent in Scotland; however the active engagement of teachers themselves in the professional learning of beginning teachers was much more restricted, indeed many teachers continued to see their relationship very much as a master-apprentice and would see the university as the sole provider of theory and deeper understanding. There was a real lack of integration. In England on the other hand there was much more integration, but in many cases a real absence of deeper theory or research-based learning.

This brings us up to the more recent past and from the end of the first decade of the twenty first century we see attempts at radical reshaping in these matters on both sides of the border.

The English apprenticeship approach

In 2010, the New Labour government that had been in power at Westminster since 1997 was replaced by a coalition of the Conservatives and the Liberal Democrats, the first time there had been a coalition government in the UK since the second world war.

Michael Gove, who had been shadowing education whilst in opposition, became the Secretary of State for Education and has continued to hold that post throughout this parliament. One of his first pronouncements after taking office in May was to publish a White Paper in September that year. This was called *The Importance of Teach-*

ing (DfE, 2010). The White Paper set out the Government's vision for schools, for teachers and teaching. We saw a very strong commitment to raising achievement especially of the most disadvantaged children and the prioritising of 'closing the gap' between the lowest and highest achievers in schools. The White Paper also set out how committed the government is to teachers and to improving the quality of teaching. The Teach First scheme was lauded as an enormous success and it was indicated that it would continue to receive strong support. But what is most significant in term of radical development was the course it started to set out in terms of making initial teacher training school-led as well as school-based. The Department for Education, under Mr Gove's leadership, clearly sees learning to teach as best undertaken through an apprenticeship model. He defines teaching very much as a craft, as distinct from a complex and intellectual profession.

Teaching is a craft and it is best learnt as an apprentice observing a master craftsman or woman. Watching others, and being rigorously observed yourself as you develop, is the best route to acquiring mastery in the classroom. (Foreword by Michael Gove in DfE, 2010)

In the wake of this policy document, Gove launched a new scheme called School Direct, which gives the responsibility for recruitment and selection of trainee teachers to schools themselves, who may work with a higher education partner to provide the training - or may not. There are two versions of the School Direct scheme, one in which the trainee is salaried, replacing the previous Employment Based Route and the other where the trainee is non-salaried, effectively offering an alternative to the traditional PGCE one year training route for graduates. Part of the thinking is that schools will themselves have the best information about where their needs may arise and so can recruit accordingly. There is an expectation within the scheme that the teacher will be employed in the school - or in partner schools within the local network - upon successful completion of the training. In order to resource this scheme, the National College for Teaching and Learning (NCTL) which is the successor of the Teacher Training Agency referred to earlier, has reduced the allocation of 'core places' to traditional providers, mainly the universities. This has seriously destabilised a number of university departments of education, the staffing of which was very dependent on ongoing funding from the NCTL. Some

leading universities, such as the University of Bath and The Open University, which also have an eye on research quality and do not see professional education as a high priority, have decided to close down their teacher education provision. Several others are believed to be considering this possibility. Mr Gove and the NCTL say they are committed to giving more autonomy to schools, to reducing the influence and control of central government, indeed they talk of creating 'a school-led system'. Whether it is possible to have one system with 23 thousand leaders (for that is the number of state funded schools in England) is an interesting question (Menter, 2014)!

So there must be two major concerns arising from this policy direction. The first is indeed the threat to the professional infrastructure which exists in university departments of education brought about through this destabilisation. The second is to the quality of the teacher education that will be achieved through these new routes. At present many of the schools that are leading on School Direct are continuing to work closely with university providers and to ensure that the research and theory resources which higher education bring to bear within teachers' professional learning continue to be available. However, especially on the salaried route, but also more broadly, there must be a threat to the depth of learning which can be achieved in these school-led routes. It is these two major concerns that have led to the establishment of an Inquiry into Research and Teacher Education established by the British Educational Research Association in partnership with the Royal Society for the Arts, which is described in more detail below.

These developments have certainly created a major challenge for universities and there have been some attempts to explore the relatively limited opportunities that have arisen within this policy context. The Government has been encouraging and/or enforcing the creation of 'academies' and of 'free schools' as a part of this wider education reforms. However through the NCTL they have also been inviting schools to apply for designation as a 'Teaching School'. Such schools are required to develop their profile around six 'big ideas'. These include initial teacher training, professional development and research and development. Some universities have been working closely with their local teaching schools to support work under one or more of these headings. The additional resources allocated for this work are

minimal at present but the principle of collaborative working in these areas is potentially a positive one. Furthermore, the Department for Education is also developing ideas about 'evidence-based teaching' which may provide further chances for universities to play a role in the development of the teaching profession.

Passing mention was also made in the White Paper of 'University Training Schools', with reference being made to such institutions in Finland. This has not been pursued very actively by government and at the time of writing there are only two such developments planned, associated respectively with the universities of Cambridge and Birmingham. These schools may well become leading centres for the development of research and pedagogical theory. In other settings some alternative approaches are being developed, as will be discussed later.

At present in England there is no professional body for teachers, as there is in the other three parts of the UK where there are General Teaching Councils. However, there are proposals being developed at present from within the profession for a College of Teaching. If successfully established, this could alter the professional landscape and reaffirm the nature of professional learning as a professional process rather than as a craft/apprenticeship.

The fundamental paradox of the direction of travel in England at present is that it is so different from countries whose success is praised by the same government, countries such as Singapore and Finland. And these politicians also fail to look just northwards to the land that is contiguous with England, namely Scotland!

Scottish professional education

In late 2014 a referendum will be held in Scotland which will enable the Scottish people to determine whether they seek much fuller independence, in effect to break away from the UK. However, as indicated at the beginning of this paper, education is an area of policy where an independent path has been pursued over many years, even when technically governed by the UK government in London. This has perhaps been both a strength and a weakness (see Humes and Bryce, 2013).

Mention was made of the attempts to reform teacher education in Scotland over the last twenty years or so. They led to little real change and traditional patterns of provision persisted with two main types of programme, a four year BEd course,

mainly for primary teachers and a one year PGCE course, for either primary or secondary teaching. Whereas control of the provision in England had been taken very much into central government agencies, in Scotland the most significant body shaping the provision has been the General Teaching Council, the first such council to be established anywhere in the world, in 1966. This body has been responsible for approving initial teacher education, even though it has been the government allocating places and providing the funding for the programmes.

In both types of programme the basic structures of the programmes were not dissimilar to the traditional patterns in England with a significant period of time spent in schools and some time spent in the university (roughly 1:3 on the four year programme and roughly 2:1 on the one year). Moves towards introducing Master's level credits on the one year programme were initiated from about 2008 (this had also been happening in England) and following a major review of teachers' pay and conditions in 2000, known as the McCrone Report (named after the Chair of the Committee), steps had been taken towards introducing a Chartered Teacher Scheme as well as a Teacher Induction Scheme (see Menter et al, 2006).

However the two stage review mentioned above, which also emerged out of the McCrone Review had not led to any major nationwide developments in initial teacher education provision. There had been significant local initiatives however, including the development of a scheme called Scottish Teachers for a New Era (STNE) at the University of Aberdeen (Livingston, 2008) and then a clinical practice model at the University of Glasgow in 2010 (Conroy et al, 2013).

So, it was perhaps very timely that when the Chief Inspector for Education in Scotland, Graham Donaldson, retired in 2010, he was asked by the Minister for Education, to undertake a wideranging review of teacher education in Scotland. What emerged in January 2011, just a few months after the government in England had published *The Importance of Teaching*, was a report entitled *Teaching -Scotland's Future* (Donaldson, 2011). The Donaldson Report (as it became known) sets out a radically different view of teaching and teacher education to that of Gove and colleagues (Hulme and Menter, 2011). Here we see teaching described as a complex and challenging occupa-

tion requiring highly professional education in which universities must play a central part. Donaldson is not uncritical of the contribution that universities have been making, but rather than reducing that contribution, he calls on them to enhance their input, especially through greater involvement of subject departments other than education.

The most successful education systems do more than seek to attain particular standards of competence and to achieve change through prescription. They invest in developing their teachers as reflective, accomplished and enquiring professionals who have the capacity to engage fully with the complexities of education and to be key actors in shaping and leading educational change. (Donaldson, 2011:4)

He does also set out much greater expectations of the contribution that school staff should make -indeed to asserts that 'every teacher should be a teacher educator'. Among his proposals are that 'hub schools' should be developed which develop specialist expertise in teacher education provision (although this proposal has not been carried through, at least in the form intended).

Donaldson is also generally resistant to the concept of employment-based routes and although he is careful not to completely rule out the introduction of Teach First, he does not encourage its adoption in Scotland. There is no doubt in the overall reading of the report that Donaldson is firmly committed to the academy and schools working collaboratively to develop integrated models of professional learning for beginning teachers, that will foster a strong basis for career-long professional learning.

His report included 50 recommendations which were all accepted by the Minister for Education and a process was set in place to implement them.

The three most fundamental differences that have emerged between England and Scotland are:

1. The Scottish model is one which promotes integration of theory and practice, of research and experience, with contributions from the university and from the school. In England the emphasis in policy is on craft knowledge, apprenticeship and the school is seen as the predominant site of learning.

2. In Scotland the proposed reforms of teacher education are being developed in line with curriculum and assessment reforms (not explored

in detail here) and in line with shifts in the terms and conditions of teacher employment.

3. In Scotland the reforms are being developed in a policy context characterised by trust and participation whereas in England there is considerable hostility and distrust between policymakers (especially politicians) and some practitioners.

Towards an integrated model of professional learning

There has been growing political consensus around the world about the importance of the quality of teachers and teaching. This has been promoted by the McKinsey reports (eg Barber and Mourshed, 2007) and by the OECD. It was against that backdrop that the British Educational Research Association decided to convene an inquiry into research and teacher education. Stimulated by the apparently increasing divergent approaches being taken around the UK, especially divergent between England and Scotland, as we have seen, and by evidence that some university education departments were likely to be radically restructured or even closed down, it was felt that such was the threat to educational research infrastructure there was an obligation to consider the situation closely.

From the outset it was clear that 'hard evidence' that research and theory play a significant part in improving teaching or improving schools is quite difficult to identify. The Inquiry commissioned a series of review papers that looked at various aspects of these matters (all available at bera.ac.uk). In summarising these papers for an interim report published in January 2014, the Inquiry team suggests:

Thus, there is strong evidence that teachers and teacher educators need to engage *with* research, in the sense of keeping up to date with the latest developments in their academic subject and on effective instructional techniques to inform their pedagogical content knowledge. There is also strong evidence that teachers and teacher educators need to be equipped to engage *in* enquiry-oriented practice, which means having the capacity, motivation and opportunity to use research-related skills to investigate what is working well and what isn't fully effective in their own practice. High-performing education systems demonstrate that this type of enquiry-oriented practice requires *clinical preparation*, through carefully designed programmes of initial teacher education, which allow trainee teachers to integrate knowledge from academic study and research with practical experience

in the school and classroom. The focus on clinical practice then needs to be sustained throughout teachers' professional careers, so that disciplined innovation and collaborative enquiry are embedded within the professional culture and become the established way of teaching and learning in every school. (BERA/RSA, 2014:8)

The evidence on the importance of research engagement that emerged was stronger in relation to ongoing professional learning (CPD) by comparison to initial teacher education. The inquiry came to the conclusion that in relation to ITE some of the strongest models were those which have sometimes been described as 'research-informed clinical practice'. Burn and Mutton explored this concept in one of the commissioned papers and define the term in the following way:

... the notion of 'clinical practice' in education essentially conveys the need to bring together knowledge and evidence from different sources, through a carefully sequenced programme which is deliberately designed to integrate teachers' experiential learning at the 'chalk face' with research-based knowledge and insights from academic study and scholarship.

Inspired by the medical model, the goal is to refine particular skills and deepen practitioners' knowledge and understanding by integrating practical and academic (or research-based) knowledge, and to interrogate each in the light of the other. (Burn and Mutton, 2014: 22)

In the final report from the inquiry the term clinical practice itself is not being used because of concerns among many colleagues that this implies too close a modelling of practice in medicine, however the references to research-engagement and research-informed practice are being emphasised.

Burn and Mutton point to a number of sites where such practices already exist both in the UK and beyond. They draw attention to the longstanding Oxford internship scheme (Benton, 1990) as demonstrating many of these principles, as well as to schemes in Scotland in Aberdeen (Livingston and Shiach, 2010) and in Glasgow (Conroy, Donaldson and Menter 2013; Conroy, Hulme and Menter, 2013). But they also draw attention to schemes in Australia and the Professional Development Schools in the USA, as well as to more system-wide approaches adopted in the Netherlands and Finland.

There is a growing body of research evidence concerning the nature of 'work-based learning' which demonstrates how powerful such sites can

be for deep learning. In the UK, Eraut and Hodgkinson are among those scholars who have investigated these matters deeply. The application of work-based learning in teacher education is well represented in a valuable collection of papers assembled by McNamara et al (2013), including contributions from Eraut and Hodgkinson.. The editors of this collection argue not only for the importance of theory and research but for the upskilling and development of teachers as well as teacher educators to ensure the development of a workforce suited to the challenges of teaching in the 21st century.

The kind of 'practical theorising' that emerges from the work of Hagger and McIntyre (2006) is only possible in an integrated approach to teacher learning, where professional experience is observed, analysed, reviewed and discussed.

Conclusion

There is enormous risk associated with the simplistic view of teaching and teacher learning being espoused by Michael Gove and his associates in England.

The lack of trust in the profession - in spite of the rhetoric about valuing teachers and giving them autonomy - is part of the problem. Perhaps teachers and teacher educators have not been forceful enough in their advocacy of an integrated approach to professional learning (and that is what the BERA/RSA Inquiry is seeking to correct), but the fact that different approaches exist in the other three other parts of the UK, especially in Scotland, does demonstrate that there are other ways of approaching these matters.

The politicians in all the UK jurisdictions do seek to improve the quality of education for all learners and they all recognised that the quality of teachers and teaching is a key element in pursuing that goal. That there should be such different policy responses however, does suggest that there may be different ideological positions being taken and also that there are fundamentally differing views of the nature of teachers' work. Education in general, including teacher education, has been dramatically politicised in many contexts around the world, perhaps nowhere more so than in England. Such is the complexity of teacher learning and development, that it is crucial that research and professional expertise play a greater role in policy development than politicians' ideologies or prejudices. In Austria, a 2:1 majority is required for major educational change to be legislated through parliamentary processes. In Eng-

land (and the rest of the UK) only a simple majority is required. Perhaps that is part of the reason we face such risks at present in England. Notwithstanding this, it is also remarkable that two countries united by name should follow such divergent paths in this key aspect of education policy and that there is an almost overt hostility in England about the possibility of learning from our immediate neighbours. The reverse is not true, at least not to the same extent. Each of the smaller nations certainly keep well in touch with each others' developments and keep a close eye on developments in England, but in the case of teacher education at least, they continue to consciously and carefully choose alternative directions of travel.

References

- Ball, S. (1990) *Politics and Policy-making in Education*. London: Routledge
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the World's Best-Performing Schools Come Out On Top*. New York: McKinsey & Co.
- Benton, P. (ed.) (1990) *The Oxford Internship Scheme*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- BERA/RSA (2014) *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence (Interim report of the BERA-RSA Inquiry)*. London: BERA.
- Burn and Mutton (2014) Burn, K. and Mutton, T. (2013) *Research-informed Clinical Practice in Initial Teacher Education*. London: BERA.
- Childs, A. and Menter, I. (2013) Teacher education in the 21st Century in England: a case study in neo-liberal policy *Revista Espanola de Educacion-Camparada (Spanish Journal of Comparative Education)* 22, 93-116.
- Conroy, J., Donaldson, G. and Menter, I. (2014) Work-based learning in teacher education: a Scottish perspective, in McNamara, O., Murray, J. and Jones, M. (Eds.) *Workplace Learning in Teacher Education*. New York: Springer
- Conroy, J., Hulme, M. and Menter, I. (2013) Developing a 'Clinical' Model for Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 39, 5.
- Cruickshank, M. (1970) *History of the Training of Teachers in Scotland*. London: University of London.
- Dent, H. (1977) *The Training of Teachers in England and Wales, 1800-1975*. London: Hodder and Stoughton.
- Department for Education (DfE) (2010) *The Importance of Teaching (The Schools White Paper)*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills (DES) (1983) *Teaching Quality*. London: HMSO.

- Donaldson, G. (2010) *Teaching Scotland's Future: A review of teacher education*, Edinburgh: Scottish Government.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000) *Teacher Education in Transition - reforming professionalism?* Buckingham: Open University.
- Furlong, J., Hirst, P., Pocklington, K. and Miles, S. (1988) *Initial Teacher Training and the Role of the School*. Milton Keynes: Open University.
- Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning Teaching from Teachers*. Maidenhead: Open University.
- Hulme, M. and Menter, I. (2011) South and North – Teacher education policy in England and Scotland: a comparative textual analysis. *Scottish Educational Review*, 43 (2), 70-90.
- Hulme, M. and Menter, I. (2013) 'The evolution of teacher education and the Scottish universities' in Bryce, T. and Humes, W. (Eds.) *Scottish Education: Referendum (4th edn.)*, Edinburgh: University Press. 905-914.
- Humes, W. and Bryce, T. (2013) .The distinctiveness of Scottish education. In Bryce, T. and Humes, W. (Eds.) *Scottish Education: Referendum*, 138-152 (4th Edn).
- Livingston, K. (2008) 'New directions in teacher education' in Bryce, T. and Humes, W. (Eds.) *Scottish Education: Beyond Devolution (3rd edn.)*, Edinburgh: University Press. pp855-863.
- Livingston, K. and Shiach, L. (2010) 'Co-constructing a new model of teacher education' in Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (Eds.) *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education*. London: Routledge.
- McIntyre, D. (2006) Opportunities for a more balanced approach to ITE: can we learn again from research and other experience? *Scottish Educational Review*. 37, Special Edition, 5-19.
- McNamara, O., Murray, J. and Jones, M. (2014) (Eds.) *Workplace Learning in Teacher Education*. New York: Springer.
- McPherson, A. and Raab, C. (1988) *Governing Education*. Edinburgh: University Press.
- Mahony, P. and Hextall, I. (2000) *Reconstructing Teaching*. London: Routledge.
- Menter, I. (2008) 'Teacher education institutions' in Bryce, T. and Humes, W. (Eds.) *Scottish Education: Beyond Devolution (3rd edn.)*, Edinburgh: University Press. 817-825.
- Menter, I. (2014, in press) BERA Presidential Address 2013: Educational Research - what's to be done? *British Educational Research Journal*.
- Menter, I., Brisard, E. and Smith, I. (2006) *Convergence or Divergence: Initial Teacher Education in Scotland and England*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Paterson, L. (2003) *Scottish Education in the Twentieth Century*. Edinburgh: University Press.
- Smith, I., Brisard, E. and Menter, I. (2006) Partnership in initial teacher education in Scotland 1990-2005: unresolved tensions. *Scottish Educational Review*, 37 Special Edition. 20-31.
- Wigdortz, B. (2012) *Success Against the Odds*. London: Short Books.

УДК 331.361

DILEMMAS IN MODERN TEACHERS' TRAINING

Helma Brouwers & Theo Cappon

Abstract

In The Netherlands we are, like in most countries, constantly innovating and modernising Teachers' Training. In this article we will discuss these innovations and the still existing dilemmas.

Teachers' Training in our country is divided into two kinds of training: training for secondary and training for elementary education. Students who choose secondary education are trained in one subject (like language, history, geography); the subject they are going to teach to children. And there is training for elementary education, which in our case means becoming a group teacher, teaching all subjects to children from 4 to 12.

In this paper we will focus on Teachers' Training for elementary education, simply because we have our experience and expertise mainly in this field.

We will start with a short overview of innovations in the past and we will discuss the more recent ideas on improving Teachers' Training.

Keywords: ideological discussion, 'generalists', 'specialists', basic competences, developmental perspective, theory and practice, students, responsibility, refrain from judging, relationships, sensitivity and involvement, T-factor, testing, common vision, Janusz Korczak, child unfriendly goals intrinsic motivation, intensity of the experiences, direction for the future society, humanities.

Аннотация

В Голландии, как и в большинстве стран, постоянно вводят новшества и происходит модернизации подготовки преподавательских кадров. В этой статье мы рассмотрим эти нововведения и до сих пор существующие противоречия.

Подготовка учителей в нашей стране делится на два вида обучения: подготовка кадров для среднего образования и обучение для начального образования. Студенты, которые выбирают среднее образование, обучаются в одном направлении (в него входят язык, история, география); туда входит и предмет, который собираются преподавать детям. И есть тренировка для начального обучения, которая в нашем случае означает выполнение роли преподавателя в группе, в которой все предметы преподаются для детей от 4 до 12 лет.

В данной работе мы сосредоточимся на подготовке педагогов для начального обучения, поскольку у нас есть данные экспериментов и опыт в основном в этой области.

Мы начнем с краткого обзора новшеств в прошлом и обсудим более свежие идеи в контексте обучения учителей.

Ключевые слова: методологические дискуссии, универсалы, специалисты, основные компетенции, перспектива развития, теория и практика, студенты, ответственность, воздерживаться от осуждения, отношения, чуткость и участие, Т-коэффициент, тестирование, общее видение, Януш Корчак, внутренняя мотивация, основанная на неприязненном отношении к ребенку; интенсивность переживаний, направленность на будущее общество, гуманитарные науки.

Subject- based Teachers' Training

Some decennia ago the content of Teachers' Training for elementary was parallel to the content of the elementary school. It consisted of several subjects (mathematics, history, music etc.) according to the subjects taught to children in elementary school. Every professor at the Teachers' Training Institutes had one subject to teach, and besides focusing on students' own knowledge in this particular field, they also taught the didactics of their subject, i.e. how to teach children mathematics, gymnastics or geography etc.

There were also professors in Teachers' Training without any parallel subject on elementary level. Those professors taught psychology, pedagogy, and general didactics. Often both groups fought battles for more contact time with students, with underneath the ideological discussion whether teachers need more knowledge about content matter, or more knowledge about children and the way they learn.

The problem with this approach to Teachers' Training was of course a lot of overlap between the different subjects and gaps in the total curriculum, or walls between the different subjects, and even sometimes for students confusing contradicting ideas about good education.

In short, this approach suffered from a lack of integration and cooperation between the different parts of the Teachers' Training curriculum. For instance: the art professor focusing on the importance of supporting children to develop their own ideas, and the language professor focusing on the importance of 'direct instruction' techniques. And this goes without any possibility for students to compare and discuss those controversial ideas about teaching and learning they are confronted with. Because their professors had no overview of what was taught elsewhere.

To overcome those weaknesses the first curriculum innovation focused on this integration between the various subjects taught at Teachers' Training Institutes.

Modular approach to Teachers' Training

In the nineties we started to reorganize the Teachers' Training curriculum in a modular way. Various subjects participated in a certain period of time (usually a 6 - 7 week block) around a certain common theme, and contributed to the content of that theme. For instance, the common theme is *The importance of creativity*. Language (poetry, creative writing), science (creative thinking and researching), pedagogy (creativity in play) as well as the arts (the importance of creative expression) can all contribute to this common theme.

The modular approach encouraged all professors to communicate with each other, to look for more coordination between the various subjects and to overcome controversies. They learned about and from each other and experienced how this could enrich and strengthen the common curriculum.

The modular approach certainly was an important improvement, particularly for students.

As for the professors, the modular system did not resolve the controversy between the 'generalists'- who thought knowing about children, didactics and learning is the most important aspect of Teachers' Training - and the 'specialists'- who thought Teachers' Training is about improving the level of students'

knowledge, so they will be able to transfer this knowledge to children. On the contrary: the modular system seemed to be in favour of the 'generalists', and that was not always gladly accepted by the 'specialists'. And to be honest (as a 'generalist') it was not always easy to find general themes where every aspect of the curriculum (for instance music, gymnastics, drama, storytelling etc.) would fit in naturally. So sometimes 'specialists' claimed their special subject (like *technique* or *gravity*) to be a common theme, on the other hand some aspects were fit into the themes artificially (for instance the subject speech therapy integrated into the theme *Health Education*). And to be honest again, it was not difficult to understand 'specialists' who found huge gaps in students' knowledge or skills, not being happy with their role of mainly serving general themes like *Innovation in Education*, or *Creating a Rich Learning Environment*.

During that innovation process, 'specialists' demanded more and more time outside the modules to be able to teach their subject properly.

In short: the modular system solved huge problems, but created new ones.

Competence-based Teacher Training

Which subjects are more and which subjects are less important in Teachers' Training? When we argue that everything is equally important, how many years of Teachers' Training will be needed?

In our country Teachers' Training for elementary schools is four years. That's not enough to meet all the claims from all the experts. To avoid this kind of discussion, we started approaching the problem from a different angle. The question arose: what are the basic competences students need to master in order to become a teacher? And how can they develop from basically competent into fully competent teachers? With these questions in mind, the new innovation called '*competence-based Teachers' Training*' was born.

A whole list of competences for Teachers' Training was described, organised around seven groups:

- interpersonal competences
- pedagogical competences
- didactical competences
- organisational competences
- competences in cooperating with colleagues
- competences in working with the pedagogical environment
- competences in reflective skills and professional development.

Each of these competences was specified in various aspects and in developmental perspective. The result was a matrix for each of the seven groups of competences, as is seen in this example of the pedagogical competences below.

Pedagogical competences	<i>starting competences</i>	<i>developed competences</i>	<i>ready-to-start competences</i>	<i>fully competent</i>
Seeing children	Really notices the group and the individual child in the group.	Approaches children as individuals. Recognizes differences in children's background, notices differences at developmental stages, and knows how to adjust teaching content according to those differences.	Has empathy for and understanding of every child and adjusts to differences in learning style and competence. Notices in time when development stagnates and knows to consult experts to solve the problem.	Knows when behavioural problems are caused by developmental problems. Consults professionals to help searching for the right solution.
Encouraging children's sense of being competence	Informs her/himself about existing knowledge and knows how to teach in children's <i>zone of proximal develop-</i>	While teaching shows adjustment to differences in level of knowledge and development in various children.	Adjusts learning tasks to various children with various competences, knows how to set goals according to	Accepts and values every child as it is. Involves different sources like parents and experts in analysing children's

	ment. Activates existing knowledge at the lessons.	Formulates different goals for different children, and creates challenging learning tasks for each child.	these levels and how to evaluate if the goals are met. Has high expectations and knows how to challenge every child.	course of development.
Encouraging children's sense of autonomy	Gives children some freedom of choice in learning tasks.	Offers choices in different learning routes and offers learning material at different levels.	Offers choices in sorts of cooperative learning, in the order of working on learning tasks and in sort of tasks. Makes children find their own solutions for problems and find out themselves what steps to take to accomplish tasks.	Sets, in cooperation with children, challenging learning goals and makes children co-responsible for reaching the goals. Stimulates children to get the best out of themselves, by challenging them, step by step to their limits. Speaks to children about their progress and about reaching their goals in a stimulating way.

Fig. 1. Matrix for the development of pedagogical competences

In the past Teachers' Training was sometimes too much based on theoretical knowledge. As we can see above, competence-based Teachers' Training turns this around; it starts with what is needed in daily teaching practice and from there offers the necessary theory to support that practice.

The whole set of competences served for professors as guidelines in where to take students. For students it served as a means of reflecting on where they were standing and how they could take the next step. Instead of testing students to check whether or not they had reached the goals, the students were given the responsibility to prove their level of competence themselves. Every six weeks, at group meetings or individual meetings with their tutor, students showed their portfolios with written reports about their teaching experiences, with children's works and pictures or videos that displayed their progress.

Competence-based Teachers' Training relies to a large extent on students' reflective competences. In other words, they really need to know themselves, be honest with themselves and have a '*growth mind set*¹', encouraging them to want to change for the better instead of showing their professors they did what was asked.

In fact, competence based Teachers' Training should refrain from judging students; either by testing or by reporting about the learning results and progress. When students feel judged, they might want to justify themselves instead of being open and honest about their actual functioning and progression.

That consequence was not always taken seriously in competence-based Teachers' Training, which meant students sometimes tried to convince their professors instead of themselves.

Another weak point in this competence-based approach is the fact that students sometimes lacked the meta-cognition of knowing into what direction they could grow. When they had to prove their increasing competence to their professors, most of them got stuck by '*Yes, I did this*' (so they could check this

¹ This concept comes from the American psychologist Carol Dweck (2006). She distinguishes between a *fixed* and a *growth* mindset. People with fixed mindsets think they will always stay how they are, while people with growth mindsets believe in the possibility of change of development.

competence off the list), instead of really trying to master the competence to the best possible level. The guidance or tutors is of crucial importance to avoid this kind of pitfalls.

The main criticism concerning the competence-based approach to Teachers' Training is a more profound one. The question is: can we capture the art of teaching in a set of competences? In our attempt to standardize and rationalize this profession, we might forget the most important aspect, namely that the quality of teaching is in the quality of the relationships between the teacher and his/her children. The teacher's main instrument is his or her qualities (*not* competences) as a human. We all know that the teachers in our childhood who really made an impression, are *not* the ones with the best didactical technique or knowledge about subjects. They are the teachers with sensitivity and involvement, who felt how you felt, sensed what you sensed, who understood what you did not understand and - most of all - who never stopped believing in you.

Since every person is different, it's not unthinkable that every student has to follow his own special path to being a great teacher; i.e. a teacher who is joyfully and respectfully remembered by children later in life.

In other words: when we try to technicalize and de-personalize the learning and teaching process, we might miss the *T-factor*.

Latest tendencies in education

Training teachers for elementary schools, cannot be done without an idea about what is going on in daily practice. So let's look at the latest tendencies in elementary education.

Nowadays we seem to believe that education can be improved by increasing the school inspection's power to control school results and holding schools accountable for their results. The Dutch inspection has recently started to rate schools as excellent, good, weak or very weak and those qualifications are published on the internet. This regime leads to an irresponsible, overwhelming amount of testing to prove the school's quality (or lack of quality). And quality is always measured in quantities, namely in children's test results. Even very young children are frequently tested from their fourth birthday on. This all causes a lot of stress for children and their teachers. And the tests narrow the curriculum down to what is measurable.

The consequence of this approach is also that what has to be learned is standardized instead of adjusted to individual children, which used to be required according to the teachers' pedagogical competences (see fig. 1).

Recently the focus on adjusting the learning process to children's individual needs is re-promoted, but the tests used in schools are still not adjusted to children's individual differences.

Of course schools don't want to have bad results to be published on the internet. For some children, with behaviour or learning problems, this means they are not welcome anymore in the schools in their neighbourhood.

The schools' pedagogical attitude is not likely to have improved in this management-like accountability climate....

What is a quality education in elementary school?

All we can say about the way elementary teachers should be trained, cannot be said without a clear idea about what a good quality education for elementary school children is. And we are sure that a Teachers' Training Institute that invests in developing a common vision on education, and teaches students accordingly, will gain a lot in quality.

And when it comes to a vision upon children and what schools should be, we can surely find inspiration by the famous Polish/Jewish doctor and pedagogue Janusz Korczak.

He taught us, amongst other things, how important it is for children to live for today. If we want them to learn just for tests, or just to go to the best possible secondary school, we act in contradiction with the way children live. Children are inherently curious and they want to learn. But they are focused on what is interesting for them today, not what might be necessary for a far away, vague future. A future, by the way, that will probably be very different from anything we can imagine today...

As Korczak (1986) already wrote: children have the right to the present day. We should not press childhood into serving child unfriendly goals.

For teachers this means that we always and firstly have to look for content that is interesting and meaningful to children. The best way to guarantee children's intrinsic motivation to learn and develop, is listening to them, knowing what's going on in their lives and turn those subjects of interest into an educa-

tional content in which children and teacher participate equally. Quality in this case is measured by the intensity of the experiences a teacher can create for children.

If school focusses on other purposes like doing well on tests, or like the need to strictly follow the programme for the teachers' sense of security, then school creates a child unfriendly environment.

Instead of thinking in terms of efficiency, based on economic arguments, we believe Teacher Training can help students to think in terms of education creating the direction for the future society. The mere awareness that the educational system has responsibilities to contribute to the best possible future can increase students level of consciousness about the importance of their job. Gert Biesta for instance, argues that we need to allow a future generation, - the newcomers into this world - to contribute equally to the best possible society.

To create this awareness, humanities should be an indispensable part of the Teachers' Training curriculum, now and certainly in the future.

Biesta (2010) distinguishes between three different functions of education:

1. *qualification* (teaching to read, write, etc.), 2. *socialisation* (teaching how things go in society around you) and 3. *subjectivation* (being able to contribute to innovation and renewing of the society).

The last function is perhaps the most important but also a very difficult one. In many countries education expects children to adapt to the current ideology in the society. Gert Biesta pleads for an education that will create critical people, who are capable of arguing with other people and with institutes. And those critical people can indeed contribute to innovation and renovation, and most probably even to improving our society.

References

- Biesta G. (2010) Naar een pedagogiek van de toekomst: 'In de wereld komen' en 'uniciteit' In: *Kinderen zijn al burgers*, Annual from Janusz Korczak Association, Gorinchem, Narratio.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Korczak J. (1986) *Hoe hou je van een kind*, Utrecht, Bijleveld

УДК 373.1

HOW TO RESPOND TO THE 21TH CENTURY CHALLENGES: GLOBALIZED TEACHER AND DEVOTION

Bülent Özdemir

Abstract

We are living in the age where constant entertainment and stimulation is necessary to keep student going on. Educators today carry huge responsibility to keep their students engaged and interested in the classroom. It is also because, today, distraction can be easily caused. 21st century teaching involves integrating technology. Today a number of educators are including technology in their lesson plans to help student to develop 21st century skills like critical thinking, collaboration, team work, etc. But there are a lot of ways teachers can combat distraction and engage their students in healthy learning.

Not every educator believes that integrating technology in their 21st century lesson plans is the only way to make it engaging, they believe in keeping the right balance with the technology in their lessons. Being an educator and preparing lesson plan for a number of students with different mental level, background and intellectually ability is really a challenging task.

In this paper, what are the characteristics we would expect to see in a 21st century teacher will be discussed from a different perspective. We know they are student centric, holistic, they are teaching about how to learn as much as teaching about the subject area. We know too, that they must be 21st Century learners as well. But teachers are more than this. Contemporary teaching needs to be much more than information transmission and using technology.

Keywords: 21th century education, technology, globalized teacher, devotion.

Аннотация

Мы живем в век свободы и раскрепощенности, в таких условиях мотивация студентов на учебу приобретает особое значение. Сегодня воспитатели несут огромную ответственность за поддержку у студентов увле-

ченности и заинтересованности на занятиях. Это происходит также и потому, что сейчас рассеянность может быть легко спровоцирована. XXI век предполагает интеграцию технологий обучения. Сегодня ряд педагогов используют технологии на занятиях для того, чтобы помочь студентам развить такие навыки 21 века, как критическое мышление, сотрудничество, работа в команде и др. Однако до сих пор есть много способов борьбы учителя за мотивацию и вовлечение студентов в успешное обучение.

Не каждый педагог считает, что интеграция технологий в XXI веке - это единственный способ сделать занятие интересным, они верят в соблюдение необходимого баланса с технологией на уроке. Понимаем, что даже подготовка плана урока для ряда студентов с разным ментальным уровнем, настроением и интеллектуальными способностями является очень сложной задачей.

В этой статье мы попытались определить, какие характеристики учителя мы ожидаем увидеть в XXI веке, обсуждая их с разных точек зрения. Мы знаем, что студенты ориентированы на целостность знаний, погружаются в предметную область. Мы знаем также, что они должны учить учеников XXI века, Однако современное преподавание должно быть не просто передачей информации, оно должно строиться на основе использования технологий.

Ключевые слова: образование XXI века, технологии, глобализация, учитель, ответственность.

It is not difficult to figure out why there has been so much attention devoted to teacher education lately. For entry to teacher education programs nationally vary widely and the quality of entrants into undergraduate teacher education is steadily falling in Turkey. This lowers the esteem in which society holds the profession and deters bright students from studying teaching.

Furthermore, we have an over-supply of teaching graduates (particularly in primary and secondary), which is being exacerbated by the demand driven system for undergraduate university places. While it could be argued these graduates are contributing towards the Government's higher education participation goals, the system is also letting down hundreds of them who fail to find employment in their chosen field. Some would also argue this oversupply also constitutes a waste of public money.

However, as educators know, teachers have the biggest in-school influence on students' learning outcomes and their professional preparation is vitally important. Governments are right to focus on getting the best people into teaching degrees, and ensuring their preparation is of a high standard. I welcome the attention they are currently paying to teacher education - it provides an opportunity for an informed debate about what we want teacher education to deliver in Turkey.

Among education's many stakeholders, one point of agreement remains constant. As reported in the U.S. Department of Education's research including the 2003 report *Teacher Quality: Understanding the Effects of Teacher Attributes* shows that "high quality teachers are the most important factor in a child's education."

In fact, this same report notes that teachers are the single most important factor in student

achievement. Lower achieving students are most likely to benefit from improvements in teacher effectiveness. In addition, good teachers can make a difference of one grade-level equivalent in annual achievement gains. Teacher quality continues to rank as the most reliable predictor of student achievement.

Critical thinking and problem solving, for example, have been components of human progress throughout history, from the development of early tools, to agricultural advancements, to the invention of vaccines, to land and sea exploration. Such skills as information literacy and global awareness are not new, at least not among the elites in different societies. The need for mastery of different kinds of knowledge, ranging from facts to complex analysis? Not new either. In *The Republic*, Plato wrote about four distinct levels of intellect. Perhaps at the time, these were considered "3rd century BCE skills"?

What's actually new is the extent to which changes in our economy and the world mean that collective and individual success depends on having such skills. Many Turkish students are taught these skills—those who are fortunate enough to attend highly effective schools or at least encounter great teachers—but it's a matter of chance rather than the deliberate design of our school system. Today we cannot afford a system in which receiving a high-quality education is akin to a game of bingo. If we are to have a more equitable and effective public education system, skills that have been the province of the few must become universal.

This distinction between "skills that are novel" and "skills that must be taught more intentionally and effectively" ought to lead policymakers to different education reforms than those they are now

considering. If these skills were indeed new, then perhaps we would need a radical overhaul of how we think about content and curriculum. But if the issue is, instead, that schools must be more deliberate about teaching critical thinking, collaboration, and problem solving to all students, then the remedies are more obvious, although still intensely challenging.

Teaching in the 21st century will be profoundly impacted by universal access to information, advances in neuroscience that help us better understand learning processes and the development of assessment tools which guide teaching interventions.

Contemporary teaching needs to be much more than information transmission. Teachers need to respond to these developments and integrate them into their practice, working collaboratively to solve problems and share the latest advances in practice.

Students across the achievement and socioeconomic spectrum need and deserve motivating, supportive instructional environments, engaging content, and the opportunity to learn in settings that support collaboration with peers, teachers, and the larger world community. Students today live digitally every day.

They use the Internet, text messaging, social networking, and multimedia fluidly in their lives outside of school and they expect a parallel level of technology opportunity in their academic lives. There is a disconnect between the way students live and the way they learn, and student engagement ultimately suffers. Closing this gap is a challenge for our current school systems.

What are these 21st century learning skills? While you may find slight variations, these are the core skills:

- Creativity and Innovation
- Problem Solving and Critical Thinking
- Communication and Collaboration

What are the most valuable qualities of a good teacher? Good teachers are likely made up of a combination of hundreds of qualities that allow them to do their job effectively. There is no denying that all teachers have their own unique blend of these qualities. Each teacher is different, but virtually every good teacher has to have the following twenty-five qualities in the 21st century world.

Accountability– Holding yourself to the same expectations and standards as you hold your students. A teacher cannot have double standards. For example, if you do not allow your

students to chew gum in your class, then you should not chew gum either. A good teacher is adaptable.

Adaptable – Making changes to lessons or activities on the fly because of an unforeseen situation or problem. A teacher must be willing to change. If half the class does not understand a particular concept, then you cannot move on and must quickly come up with a better way to teach that concept. A good teacher is caring.

Caring – Going the extra mile to ensure that every student is successful no matter what. A teacher must figure out the personalities and interest of each student and incorporate components that connect with each individual. A good teacher is compassionate.

Compassionate – Recognizing that your students have problems outside of school, and making the necessary adjustment to help them through those issues. A teacher must take outside factors into consideration. For example, if a student has just lost a loved one, the teacher should be sensitive to that and adjust accordingly. A good teacher is cooperative.

Cooperative – The ability to work effectively with administrators, other teachers, and parents for the good of your students. A teacher must be able to build cooperative relationships with others around them even if they do not necessarily like them. A good teacher is creative.

Creative – Taking a concept and shaping a lesson that is unique, engaging, and dynamic. A teacher must be able to create lessons that grab their students' attention and make them want to keep coming back for more. A good teacher is dedicated.

Dedicated – Showing up everyday and spending the necessary time to provide your students with the best education. Teachers often arrive early and stay late. They work parts of weekends and summer to ensure that they are prepared. A good teacher is determined.

Determined – Finding any means necessary to reach all students no matter the challenge. Teachers must be willing to do anything to ensure that all students receive the education they need. A good teacher is empathetic.

Empathetic – Being sensitive to a student's struggles even though you may not personally be able to relate to them. A teacher must put themselves in the student's shoes and see it from their perspective. This approach is often transcending

in how to help the child succeed. A good teacher is engaging.

Engaging – The ability to grab the attention of a classroom full of students and to maintain their attention throughout the entirety of class. A teacher must create lessons that are fun, fresh, and energetic. You want your student to walk out of your class each day looking forward to the next. A good teacher is evolving.

Evolving – A continuous process of year over year improvement and growth. A teacher must continuously look for ways to improve themselves as well as individual lessons or components of lessons. A good teacher is fearless.

Fearless – Trying a new approach that may be outside the norm and may receive criticism or scrutiny. A teacher must be willing to try anything within the parameters of school policy to reach their students. They must also be ready to defend their approach to criticism. A good teacher is forgiving.

Forgiving – Quickly putting incidents with student, parents, or other teachers behind you so that it does not impact your teaching. Teachers must be able to get past hurtful actions or accusations quickly. They must not hold it against any student or let it impact how they teach in the classroom. A good teacher is generous.

Generous – Volunteering for extra assignments and/or giving money out of your own pocket for classroom needs or individual student needs. Teachers do not make enough money, but most teachers are willing to donate time and/or money to help out in areas where a need is recognized. A good teacher has grit.

Grit – The determination to overcome any obstacle in the way of obtaining a long term goal. A teacher must possess the grit necessary to make the personal sacrifices necessary to ensure that every goal is reached every year. A good teacher is inspirational.

Inspirational – The ability of a teacher to get their students to buy into, believe in, and to be motivated to become life long learners. A teacher should make a lasting inspirational impact that follows a student throughout their life. A good teacher is joyful.

Joyful – Coming to class each day in a good mood, excited, and enthusiastic about doing your job. If the teacher has a lousy attitude, the students are going to have lousy attitudes. If the teacher is joyful, the students are going to be joyful. A good teacher is kind.

Kind – The ability of a teacher to say and do things that uplifts, motivates, and inspires. Kindness should be innate in all teachers. A mean spirit will turn students off, but a kind spirit is invaluable. A good teacher is organized.

Organized – The ability to keep things neat and in order allowing teachers to access materials quickly and to make efficient transitions. Organization is a necessary quality for every teacher. Teaching encompasses so much that those who are unorganized will be overwhelmed and swallowed up. A good teacher is passionate.

Passionate – Teaching with enthusiasm and exuberance on a daily basis because you love the content and your students. A passionate teacher connects with their curriculum and their students which maximizes learning. A good teacher is patient.

Patient – The ability to see the whole picture and to understand that the school year is a marathon, not a sprint. A teacher must never give up on a student. They should continuously try new strategies understanding that eventually something will work. A good teacher is resilient.

Resilient – Not allowing adversity to stop you from accomplishing your goals. A teacher must be resilient in overcoming the many obstacles that will present themselves over the course of a year. A good teacher is resourceful.

Resourceful – Finding a way to make things happen. A teacher must be able to figure out how to get supplies and materials for their classroom when the funding is not available and to reach a student who has no interest in learning. A good teacher is trustworthy.

Trustworthy – The ability to get others around you to believe in you and what you are doing. A teacher must gain the trust of both their students and parents. Any distrust will negatively impact the classroom. A good teacher is vulnerable.

Vulnerable – Allowing your students to gain insight into your life without revealing a lot. Vulnerability allows students to relate to their teachers as they share in common interests such as sports, television, etc.

Conclusion

Students always need mentors, both inside and outside of the classroom. Arguably, this is true of today more than ever before, as school violence, drug abuse and other dangers have been becoming more and more common. Teachers need to take their role as both a resource for stu-

dents and as a guide through the difficulties of life seriously, and should strive to foster healthy relationships with their students.

Teachers in the 21st century confront the challenges opened up by globalization. Teachers should introduce students to their world, and

moreover inculcate in them a sense of their own power to create change in the world. Teachers should not just transmit knowledge to students; they should instill in them a sense of their place in the larger world, and urge them to be active participants in it.

УДК 37.02: 370

PROBLEMS, DIFFICULTIES AND GAPS ENCOUNTERED IN EDUCATION QUALITY

Murat AYAN

Abstract

Education of good quality is one of the most important subjects which deserves attention today. For education of good quality, the expectations and perceptions of students who receive education services have to be well understood, so that expectations can be met and the perceived quality as regards obtained education services can be increased. In the literature the difference between expected service and perceived service is termed as "service quality". In this paper the subject of "quality gaps in education services" is examined. The basic goal of this study is to display the gaps, obstacles and differences that are created in the process between expected and perceived service while service quality in education is being realised.

Keywords: Quality, service quality, education service quality, education service quality gaps.

Аннотация

Качественное образование является одной из важнейших проблем, которая заслуживает сегодня внимания. Для образования хорошего качества, ожидания и представления студентов, получающих образовательные услуги, должны быть хорошо изучены, так как, если ожидания будут удовлетворены, то качество в отношении полученных образовательных услуг может быть увеличено. В литературе разница между ожидаемыми услугами и образовательной службой называется "службой качества". В данной статье исследуется тема "качества услуг и пробелы в образовании". Основной целью данного исследования является выявление пробелов, препятствий и разногласий, которые создаются в процессе образования между ожидаемым и получаемым, несмотря на деятельность службы качества услуг в сфере образования.

Ключевые слова: качество, качество обслуживания, образования, службы качества, службы качества устранения пробелов в образовании.

INTRODUCTION

It has been observed that developed countries determine standards of quality in education and ensured increase in efficiency by putting these principles into implementation. In today's world, the level of education has become one of the basic indicators of development; especially developed countries pay effort to equip their education systems with modern standards in all aspects so as to remain competitive. For this reason the compatibility to education standards should always be questioned and improved.

In the globalised world, the share of services industry rapidly increases parallel to the development of economy and industrialisation. Due to the impact of globalisation and changes imposed by development, services has become an industry with increasing importance. Changes in such fields as education, health, finance, and law causes the proliferation of service types and businesses in

these fields as well [1]. Parallel to the growth in services industries, education industry has also grown. As in every industry, one of the most important subjects in education services industry is the topic of education services. One of the points which deserves attention in education services is being able to determine service quality, improve it and raise student (customer) satisfaction. For this effect, the expectations of students as regards the education services they receive should be well understood and their satisfaction must be guaranteed, hence, their perceptions should be positively constructed.

Ensuring quality in education is a rather complicated issue. This complication stems from the characteristics of both education and services industry. In contemporary societies education institutions at all levels are paying effort to raise service quality and use total quality management as a

system, as well as founding more effective and successful systems based on these principles [2].

Therefore, education managers have noticed that a total quality management philosophy is needed for total handling of education environment with all its aspects in order to obtain a quality education management [3]. This paper which is about the quality of education services, the goal is to identify the gaps between the expectations and perceptions of students, who are customers of education services, from education services and to increase the level of satisfaction from perceived service quality. It is believed that the findings of this study will help institution directors in developing strategies for improving education service quality.

1. QUALITY AND SERVICE QUALITY

Scientists and institutions working on quality have provided several definitions of quality [2]. Deming handled quality in several dimensions and made a number of different definitions. According to the first definition, quality is *"compliance of the product and performance generated by a business with quality specifications"*; another definition states that it is *"the judgement of consumer on the goods or services produced by a business"* [4] defined quality as *"convenience for use"* [5]. According to Crosby, quality is being *"fit for conditions"* [6]. Ishikawa defines quality narrowly as *"product quality"*. In a wider sense, it is defined as *"work quality, communication quality, process quality, quality of people including workers, engineers, administrators and managers, system quality, corporate quality, quality of targets etc."* [7]. Quality is prevention, customer satisfaction, efficiency, flexibility, effectiveness, compliance with specifications, process, investment. Quality is everything that can be improved. Quality is a systematic approach to the quest for perfection [8].

In the beginning, the concept of service was defined as *"activities with no material output"*; later it was defined as *"all extra-manufacturing activities that add a certain utility to goods"*, and finally it was described as *"all economic activities of which outputs are usually not physical, which are usually consumed the moment they are produced, and adds intangible values to their consumers such as relaxation, entertainment, conformity, comfort or well-being"* [9].

The concept of "service" is widely used in several fields. Therefore, we encounter some definitions which explain the concept of service. Some of these definitions are given here: service is an

activity or utility which is not tangible in essence, provided by an entity or person to another. In the end it does not end with possession of anything [10]. Service is the performance of working for another. Service can be provided to final consumer, the intermediary or both. Service consists of things which satisfy us and we cannot call "goods" as they are not tangible. Service is a product which is not tangible, but which directly transfers value to the receiver the moment it is produced [11]. Service is a series of abstract activities which can be defined separately, and provided without being dependent on the sales of another good or service and for the purpose of meeting a request [12].

Unlike the goods with physical features in economy, services are activities which are intangible and non-storable, produced or organized with the purpose of meeting the needs of people. The basic characteristic of service which separates it from goods is the fact that its outputs cannot be possessed [13].

It is seen that services are different from goods in terms of four basic characteristics: (i) services are intangible, (ii) they are not homogeneous, (iii) they cannot be stored, (iv) their production and consumption are simultaneous. [14]. These characteristics pose threats in terms of measurement and evaluation of services for quality. In other words, measurement of quality in services industry is a complicated and difficult issue.

Three characteristics of services need to be explained so that service quality can be fully comprehended. These characteristics are as follows [15]:

- *Lack of physical existence, being non-tangible and non-touchable,*
- *The difficulty of keeping service form the perspective of producer and satisfaction from the perspective of consumer at the same level (difference, heterogeneity)*
- *The fact that production and consumption of services exists at the same place and time (that they are not separable, divisible)*

Services can be defined as any kind of activity which meets needs and can be consumed the moment it is produced. Service quality is a management concept. Service quality is the extent to which the service realised its goal. It can be examined in two aspects, namely objective and subjective service quality [16].

- **Objective service quality;** is a tangible and measurable agreement.

- **Subjective service quality;** is the perception of conformity of utilities expected by the customer with the results of the work [17].

Quality control in services industry is related to physical and tangible features such as having physical environment, sufficient materials and necessities. However, the outputs provided are in the form of abstract products; the consumer obtains some benefit and some performance is expected. As the capacity, knowledge and current situation of service provider personnel is important in provisions of services, measurement of service quality is determined as the result of an abstract and subjective judgement [18].

Regarding service quality; in its widest meaning, service quality is provision of superior or perfect customer expectations. According to another definition, service quality is the ability of an organization to meet or go beyond the customer expectations [19]. In both definitions, it can be seen that the most important element that can determine service quality is customer expectations. When service quality is evaluated in terms of expectations and perceptions of the customer, it can be defined as a comparison between customer expectations and perceptions [20].

Customer perceives several factors and interprets quality in his own terms, and compares the service provided to him and the service that he expects. The important point here is that the service perceived by the customer is high. Service Quality Management is a philosophy which is based on the service provisions of organizations in line with the demands, needs and expectations of customers and emphasises the versatility in these factors; it also argues that customer perceptions are the key to measure service provision. In this line of thought, service quality management is a system which is focused on developing service strategies directed at the customer, creating customer satisfaction, devising a process sensitive to every possibility, providing the right service at the first attempt, developing effective service compensation strategies and constantly progressing in line with the demands, needs and expectations of the customers [21].

The factors which determine service quality are customer expectations, customer satisfaction

and customer contentment. Today, with competition upgraded to global level, the ways of earning new and potential customers, efforts to perpetuate the customers at hand can be succeeded only by meeting the expectations of customers within their demands and needs. On the other hand, meeting the expectations merely is not found sufficient; in terms of ensuring customer satisfaction and loyalty, it is necessary to provide services which are beyond the expectations of customers [22].

Service quality is defined as the comparison of expected service and perceived service performance and service quality is evaluated as global decisions and attitudes as regards the superiority of service [20]. It is defined as the capacity to meet customer expectations and determine his/her needs and necessities [23]. A similar definition was given as the comparison of customer expectations with provided services [24]. Another definition of service quality can be expressed as the comparison between performance and ideal standards [25].

Service quality is related to service potential, service process, and service results. We can give the following as examples to each, respectively: the skills of the employee, service speed, and the success to realise customer demands.

The concepts related to service quality have to be known so as to be able to understand, implement and measure service quality. These are given as follows:

- **Experienced quality,** consists of two sub-functions, namely technical quality and functional quality [26].

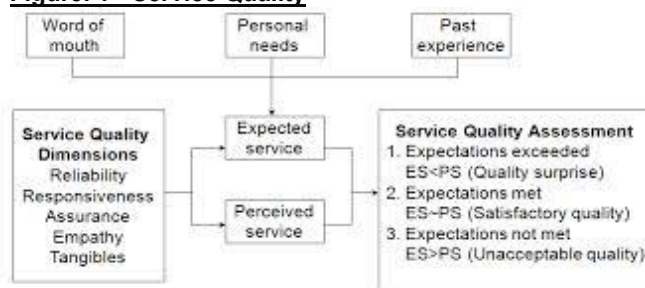
- **Technical quality;** is more interested with "how" the organization provides services.

- **Functional quality;** on the other hand, is interested in "what is obtained" as a result of this service.

- **Expected quality:** defined as the expectations of customers from the service that they obtain.

- **Perceived quality:** is related to the direction of the difference between expectations and perceptions of customers (positive or negative) and the absolute size of this difference [27].

Figure. 1 - Service Quality



Source: Fitzsimmons, J.A. and Fitzsimmons, M.J. **Service Management**. (2008).

Expected service quality depends on the mouth-to-mouth communication within the society, personal needs and past product/service experiences. Depending on the level of realisation of service quality sizes (*physical assets, responding, confidence, empathy*) the level of perceived quality increases or decreases. Product/service quality is the result of positive perceptions of customer that surface as a result of customer expectations.

2. SERVICE QUALITY IN EDUCATION

Education is a type of service. Today schools within education industry compete both in their own areas and on an international scale. Schools at every level which upgrade and improve the quality of their services become prominent in today's intensely competitive environment and take the lead [28]. The level of education provided by schools to their students is taken into consideration in international ranking which is an indication of quality.

It is a fact beyond discussion that measuring and supervising quality in education has several beneficial outcomes. Like in other industries, these have two most important benefits: [29].

- **Firstly;** Those who directly benefit from education services (students and the society at large)

- **Secondly;** Concrete and abstract outputs that arise as a result of education. These are ensuring that they pay effort in order to compete so that education institutions can provide higher quality products and services and reinforce.

We can classify services under three groups from less abstract to more abstract [30]. These are;

- Services related to products
- Services based on equipment
- Services provided depending on persons

Education services can be evaluated as services provided depending on persons as they are provided depending on educators. However, the importance of equipment which provide visual sup-

port and physical conditions should not go unnoticed.

There are two important factors in provision of education services. The first factor is the tools and equipment that ensure the provision of the service. The other factor is human, who is the service provider. The tools and equipment that ensure the provision of the service are easy to define, measure and compare. Usually the service provided by humans lead to the perception of the tools and equipment which ensure that the service is provided. Even if the quality of the tools and equipment used in service provision is sky-high, if the service provider people are not qualified and do not provide service with enthusiasm, the image left by the service on the customer is negative and causes dissatisfaction [31].

As expressed in all studies conducted on education service, two important elements are in question in education organizations, which are teachers and students. For an ideal education and teaching, it is a precondition that the teacher is prepared, student is prepared, as well as methodology, environmental conditions and technology utilization. The characteristics of each of these factors should be known and they should operate within a successful interaction network within the school system. These factors determine the level of quality so that quality understanding in education can be effective.

Interaction among elements which play critical role in the success of the school forms this step of the process. The process step is the most important stage which determines output quality. It is an essential factor in terms of ensuring continuity that education institutions are constantly developing. For this reason, education institutions should focus on restructuring with such applications as

- Accepting it as a system definitely,
- Concentrating on the process,

- Adapting changing roles within school system,
- Redefining the roles of the management, school managers and top managers

They also have to adapt their roles in the society to the recently changed technological and social structure [32].

A discussion occurs in the determination of the concept of "product" in education. As there is no determined standard of mankind, there is no guaranteed standard for educating students. Education is shaped by the experiences, excitements, and opinions of people. The decision or output of quality in education is rather different from observing the product output of a factory [32].

A general definition of the inputs, processes and outputs of education might be as follows:

- **Inputs of education;** teacher, student, school, classrooms, camera, journal facilities, appropriate learning materials, library, several entertainment activities, budget, members of board of directors, education seminars before service, managers, families and members of society.

- **Process in education environment;** consists of a wide area including teaching, materials of learning, teaching methods, programs, activities and on-the-job trainings of the teachers. Revealing this body of information consists of services provided to the society and research activities. In addition, process in education is accepted as the interaction between positive change and input sources; it can also be defined as the essence of any educational activity which transforms inputs to outputs.

- **Output in education:** can be classified under the titles of educated person, employment rate, research findings and service for society in a broad sense [32].

The places which provide workforce for production and services industries are education institutions. The training and development of qualified workforce depends on the quality of education and student satisfaction in these institutions. The propelling force in raising service quality in education institutions is students. The expectations of students constitutes one of the most important factors of studies directed towards improving and developing service quality in education. It is important to concentrate on the expectations of students so that the expectations of students are met and service beyond their expectations can be provided.

In education institutions, it is also essential that student expectations are displayed so that the

methods for measuring student satisfaction and service quality can be determined. Perceived service quality is a general evaluation of service quality made by the customers. It is widely accepted that evaluation by customers is the element that is valid in today's quality evaluation of products; the quality evaluations of services are based on judgements of customers as they are abstract. For this reason, perceived service quality is the only element that is valid in service quality evaluations [33].

One factor which constitutes quality in education is "student satisfaction". Education service is responding the demands, needs and expectations of students and ensuring student satisfaction by providing an education service beyond expectations. The primary goal of education institutions is to meet the expectations of their students; their second objective must be to constantly increase the quality of education and ensure student satisfaction.

Service of good quality in education occurs when the expected service is equal to or higher than perceived service. The service expected by the students and the services that they perceive have to be measured so that the quality of education can be measured. In this measurement, scores are assigned to the expected service and perceived service of the service user and measurement is performed. These scores constitute the basics of such analysis as SERVQUAL, SERVPERF and HEdPERF [34].

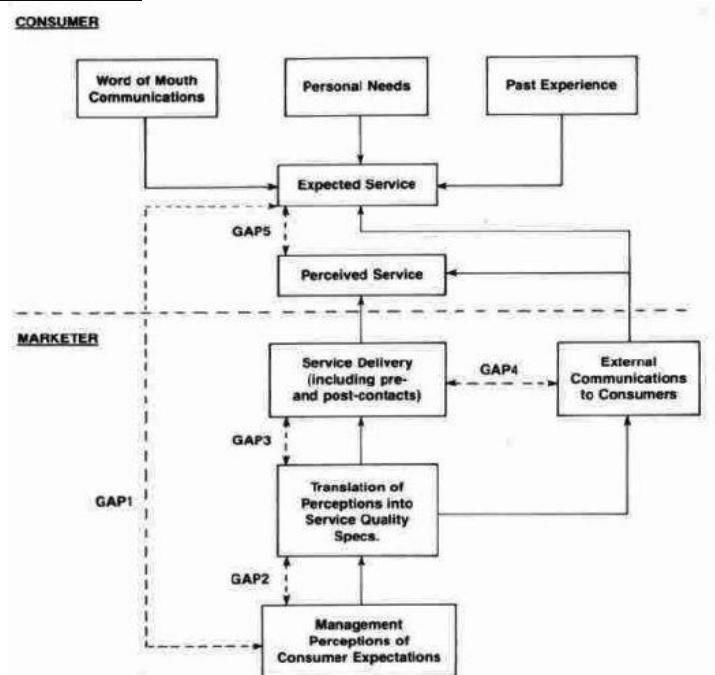
Measuring and evaluating the quality of education services is as complex and difficult as other kinds of services. Due to the relations between academic and administrative staff, who provide the service at education institutions, and the students, it is rather difficult to objectively display the real quality of service. The personalities of students, administrative and academic staff, as well as their cultural differences, will affect these relations and thus their levels of satisfaction. Several methods developed in order to measure service quality can be used for education institutions as well.

Studies conducted on quality in education institutions show that the focus is on determination of perceptions towards students. For this purpose, both SERVQUAL and SERVPERF scales are used; however, as education industry has a different structure than other industries, it has been observed that these measures have some deficiencies. For this reason, it is witnessed that HEdPERF scale, which takes into consideration

the characteristics of education institutions and which was developed especially for using in this area, is employed.

3. EDUCATION SERVICE QUALITY GAPS

Figure.1 - Service Quality



Source: Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., ve Berry, L.L. **Delivering Quality Service**. (1990).

The fact that services are different from concrete products, in other words, the abstract, changeable, non-stockable and non-separable nature of services, makes it difficult to perform service quality measurements. However, a service organization must know how it is evaluated by the customer. For this reason, it has to measure service quality [35]. One of the most widespread models used in measuring service quality is the SERVQUAL model developed by Parasuraman, Zeithaml and Berry. This model is based on the difference between perceptions and expectations of customers; it is also called "Servqual model difference analysis". The difference between perception and expectation displays the perceived service quality.

Gap - 1: Difference between student expectations and the perceptions of school management

It can also be defined as the knowledge-lack of knowledge gap in service delivery. It is the knowledge gap perceived by the school management and service expectations of students and their families,

- Insufficient subject studies on education activities,

- Insufficient communication from below, extending from the student-level personnel to the management,

- Failure to use student complaints strategically,

- Failure to study the demands of students in similar industries,

- Studying only the in-house problems and focusing on them,

- Too many levels of bureaucracy between the personnel/teachers who has direct contact with students and top management.

The problem is that student expectations are not correctly perceived by the managers of the service provider school. For example, it might be assumed that a school management should be more understanding to student expectations. However, it might be that student expectations is for a more service-friendly employee profile; in that case, it can be said that the school failed to perceive student expectations correctly. Institutions must set quality standards so that they can correctly perceive student expectations. In order to minimize these differences, studies on the medium must be performed well, better communication lines must be established between the top level

managers and employees who are in contact with students in the field, and this communication must be as direct, face-to-face as practicable.

Depending on the field studies, quality standards established by top managers must be transferred in the best manner to the teachers and employees who deliver service in the field [26].

Gap - 2: The difference between perception by the school management of student expectations and the transfer of perceptions to the design of education service quality design (standards)

It can also be defined as gap or obstacle of standard-lack of standard. These are the differences between the education service delivery standard perceived by the management and provided to the student in reality. These are,

- The lack of willingness on the side of school management to raise education service quality,
- Perception of impossibility towards education,
- Insufficient service standards in education,
- Failing to determine targets for education.

It is caused by the fact that although they correctly perceive student expectations, schools fail to construct the quality standards and designs within which they will reflect these expectations truly. For example, it is correctly perceived in a school that real student expectation is the application of updated education methods; however, there is a failure to standardize the nature and time span of these updated education methods, and thus a difference occurs. In order to minimise this difference, school management has to spare reserves for quality, support quality and accept it as an objective. Tasks within the school must be standardized, and appropriate hardware and software technologies must be used.

For example, a quality program must clearly indicate what the education service quality standards are and provide guidance to school managers [26].

Gap - 3: Difference between transfer of perceptions to education service quality design (characteristics of designed service quality) and the delivered service

It can also be defined as delivery-provision gap or obstacle. This is the difference between (theoretically) setting the service standards to be delivered to students and the (practical) provision of service. These are,

- Uncertainties of the role of educators,

- Role conflicts between educators,
- Personnel not suitable for the job,
- Technologies not suitable for the job,
- Failure to assess performances,
- Perceived control deficits,
- Lack of team work.

It is the difference caused by the failure to correctly transfer a correctly designed education service quality so as to meet student expectations. School management has to have the sufficient equipment, workforce, performance tools that will support the quality standards that it proposed. It must have the power to use the infrastructure that it established in order to verify education service standards so as to provide the highest education quality in practice. For example, while setting a quality standard calling that the course topics that will be taught in a semester will be taught until that time, if the school does not employ personnel at sufficient number and quality to realise this goal, education service will fail to realise the desired level and reaching these standards will be prevented. In order to minimize this difference, teamwork environment must be established at every level within the school, everyone must be assigned to tasks that are suitable for their personal and technical qualifications, the tools and equipment for realisation of the work must be appropriate, and employees must be able to take risk and responsibility and use initiative.

In addition, employees must be freed of unnecessary work elements, work definitions must be determined concretely and in full, and employees must be upgraded with several education activities to a level which will be sufficient for performance of these work definitions [26].

Gap - 4: Difference between delivered service and external communication with students and delivered service

It can be defined as communication-lack of communication gap or obstacle. This is the difference between internal and external communication with the student at the stage of education service delivery. These are,

- In catering service provision,
- In cleaning service provision,
- In teaching service provision,
- Level and quality of communication between personnel,
- Lack of horizontal communication,
- Reflection on the student of negative communication inside and outside institution,

- Misleading application policies (flattery, patronage, hiding problems etc.)

This is the difference caused by the school management portraying extraordinary services that in reality it cannot provide so that it can attract students. For example, the pictures of a school published on its website and advertisement in the public portray all classrooms in the school as air-conditioned, with comfortable chairs and clean. However, students who enrol at this school encounter with a dirty, uncomfortable, not air-conditioned environment, which is contrary to the portrayal in advertisements; hence, such a gap will occur. Horizontal communication has to be established in the most active manner so as to minimize this difference. Horizontal quality is one of the cornerstones of qualified service. If the school management is concerned with continuing its existence in harsh competitive environment, or if it aims to increase profitability, it tends to make some proposals to the customers that it cannot keep. The failure to realise these service levels creates a problem of trust among students and

their families, and endangers the existence of the school in the market. If the amount and accuracy of information provided to students and their families is high, they develop close-to-reality expectations, which eliminates the possibility of frustration.

Coherent education policies which will be followed by school administrations will have a positive impact on the profile, success and profitability rates of the institution in the long run [26].

Gap - 5: Difference between expected education service and perceived education service

It can also be defined as service gap or obstacle. It is the service quality gap caused by the differences between student expectations and the service quality perceived by students. An attempt has been made to analyse these differences with SERVQUAL, SERVPERF, HEdPERF Models. As a result;

- $\bar{O}BH > \bar{O}AH =$ **Not satisfied**
- $\bar{O}AH = \bar{O}BH =$ **Neutral**
- $\bar{O}AH > \bar{O}BH =$ **Satisfied**



This difference is the total function of the previous four differences. An increase in one of these 4 differences causes an increase in the 5th difference as well. The factor that causes this difference to take place is created by the student and his/her family.

Other four differences are caused by the applications of school management and teachers who deliver the service. In this case, a difference occurs between student expectations and student perceptions [26].

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

School managements conditionally meet or do not meet student expectations while performing education services. This is caused by the gaps between students and school management, and

school management and employees in the delivery of education service quality. One of the most important objectives of education institutions must be "improving service quality". At the end of this study, it is possible to evaluate the causes of the difference (gap) that occurred between student expectations and perceptions with "gap analysis" which is found in the literature. The first four causes of these gaps display education service quality process and the fifth one indicates to the education service quality result. These are;

- **The reasons for the first gap between expectations of students and perceptions of education institutions of these expectations** can be caused by the lack of information or disinformation on the side of education institutions of students. Insufficient research and the lack of

communication between academic and administrative personnel who are in direct contact with students and the administration can be other reasons.

• **Although manager/teachers perceive student expectations correctly, the reason for the second gap between the quality expected by the student and the characteristics/standards of the delivered quality might be;** lack of willingness on the side of the management for improving quality, perception of impossibility, insufficient service standards and failure to set objectives.

• **The reasons of the third gap between service quality standards and realised service delivery (service performance/delivery gap) might be;** indefinite roles, role conflicts, staff not suitable for work, technology not suitable for work, performance assessment, perceived lack of control, and lack of teamwork.

• **The reasons of the fourth gap between service quality publicized to the student by the university and the real quality of service might be** lack of horizontal communication and misleading promotion policies of the institution.

If service quality is defined as the level of service as regards "conformity to consumer expectations", "appropriateness for usage" and "level of satisfaction of demands"; being informed on the satisfaction levels of students from the service they deliver occurs as an essential source of information for teaching institutions for continuous improvement and rehabilitation of the quality of their services.

Education services performed in education institutions bear all characteristics of services; they are abstract, production and consumption are concurrent, heterogeneous and non-durable. A management philosophy which will improve academic quality in teaching institutions, target continues development, ensure that all activities are performed in a contemporary manner becomes evident as one of the most important factors for improvement and rehabilitation of quality.

Managers with modern management philosophy who will support all academic and administrative personnel of the teaching institution, ensure development of the personnel, act in line with their expectations and needs, and evaluate current conditions in the best possible manner play an important role in embedding quality into the institution. A management system which is open to communication, and dynamic, not static, will make

considerable contribution to the improvement of service quality.

References

1. Öztürk, S.A. (2005). *Hizmet Pazarlaması*, Ankara: Ekin Kitabevi, 5.Baskı, s.18.
2. Arıkboğa, Ş. (2003). "Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Bir Araştırma", *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, İstanbul, Cilt:53, Sayı:2, s. 57-85
3. Wright, C. ve O'Neill M. (2002). "Service Quality Evaluation in the Higher Education Sector: An Empirical Investigation of Students' Perceptions", *Higher Education Research & Development*, Vol.21, No.1, pp.23-39
4. Deming, W.E. (1998). *Krizden Çıkış*, (Çev.) Cem Akış. İstanbul: Kalder Yayınları, s.137.
5. Juran, J.M. (1988). *Juran's Quality Control Handbook*, 4th Edition, (Ed.) By Juran and Frank M. Gryna, New York: McGrawHill Co., p.22
6. Efil, İ. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç*, İstanbul: Türkmen Kitabevi. 5.Baskı, s.10
7. Ishikawa, K. (1997). *Toplam Kalite Kontrol*, İstanbul: Kalder Yayınları No:7, 2.Baskı, s.47.
8. Efil, İ. (2010). *Toplam Kalite Yönetimi*. Bursa: Bora Yayınları, s.8
9. Özer, P.S. ve Özdemir, P.Ö. (2007). "Hizmet Kavramı, Ekonomideki Yeri, Tanımı ve Özellikleri", *Hizmet Kalitesi, Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar*, (Ed.) Gümüšoğlu, Ş. Pınar, İ. Akan, P. ve Akbaba, A. Ankara: Detay Yayıncılık. ss. 2-28,
10. Palmer, A. (1994) *Principles of Services Marketing*, Bershire: McGrawHill Book Company. p.91
11. Monks, J.G. (1982) *Operations Management: Theyong Problems*, Bershire: McGrawHill-Book Company. p.587.
12. Staton, W. (1984) *Fundamental of Marketing*, Bershire: McGrawHill Fasot Company. p.676.
13. Karalar, R. (2001). *Genel İşletme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.8
14. Şeker kaya, A. (1997). "Tüketicinin Korunması-I: Şubat 1995 Tarihli Tüketicinin Korunması Yasası Öncesi, Tüketicinin Korunması ve Türkiye-Avrupa Topluluğu Karşılaştırılması." İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, c. 26, sayı:2, s. 101-119.
15. Unutulmaz, O. ve Varınlı, İ. (1992) "Hizmet Pazarlamasında Kalite", *Turizm Eğitimi Konferansı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, 9-11 Aralık., s.127.
16. Kenzelmann, P. (2007). *Kundenbindung*, 3.Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag Skriptor GmbH & Co. p.11
17. Schneider, G. Ingrid, K. ve Scheuring, J. (2008). *Prozess und Qualitätsmanagement: Grundlagen Der Prozessgestaltung und Qualitätsverbesserung mit Zahlreichen Beispielen, Repe-*

- titionsfragenundAntworten, 1.Auflage, Verlag: CompendioBildungsmedien; s.194
18. Gürbüz E. ve Ergülen A. (2006). "Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Grönroos Modeli Üzerine Bir Araştırma", *I.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, C:35, Ekim 2006, s. 174
 19. Odabaşı, Y. (2004). *Satışta ve Pazarlamada Müşteri İlişkileri Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 4. Baskı. s.93
 20. Parasuraman, A. Zeithaml, V.A. ve Berry, L.L. (1985) "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research", *Journal of Marketing*, Vol.49, Fall, pp.41-50.
 21. Peters, J. (1999). "Total Service Quality Management". *Managing Service Quality*. Vol: 29, No: 1, pp.6-12
 22. Taylor, S.A. (1995). "The Case of Customer Satisfaction". *Managing Service Quality*. Vol: 5, No:1, p.12
 23. Edvardson, B. (1998). "Service Quality Improvement". *Managing Service Quality*. c. 8, sayı:2, pp.142-144
 24. Kandampully, J. (1998). "Service Quality to Service Loyalty: A Relationship Which Goes Beyond Customer Services". *Total Quality Management*. Vol: 9, No: 6, pp.431-444.
 25. Teas, R.K. (1993). "Expectations, Performance Evaluation and Consumers' Perceptions of Quality". *Journal of Marketing*. Vol: 57, No: 4, pp.18-34.
 26. Değermen, H.A. (2006). *Hizmet Ürünlerinde Kalite, Müşteri Tatmini ve Sadakati: Hizmet Kalitesi ile Müşteri Sadakatinin Sağlanması ve GSM Sektöründe Bir Uygulama*, İstanbul: Türkmen Kitabevi. s.17.
 27. Fitzsimmons, J.A. and Fitzsimmons, M.J. (2008). *Service Management: Operations, Strategy, Information Technology*. New York: McGraw-Hill/Irwin, s.133.
 28. Güzel, G. (2006). "Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Bölümü, s.32
 29. Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları, s.1.
 30. Mucuk, İ. (1997) *Pazarlama İlkeleri*, İstanbul: Türkmen Kitabevi, s.323.
 31. Karahan, K. (2000) *Hizmet Pazarlaması*, İstanbul: Beta Yayınları, s.34.
 32. Cafoğlu, Z. (1996) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları. ss.102-113
 33. Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., ve Berry, L.L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press., p. 20.
 34. Saat, M. (1999). "Kavramsal Hizmet Modeli ve Hizmet Kalitesini Ölçme Aracı Olarak Servqual Analizi". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Ankara: GÜ Yayınları, ss.107-118
 35. Altan, Ş. Atan, M. ve Ediz, A. (2003). "SERVQUAL Analizi ile Toplam Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Yüksek Eğitimde Bir Uygulama", *12.Ulusal Kalite Kongresi, KalDer - Türkiye Kalite Derneği Lütfi Kırdar Kongre ve Sergi Sarayı*, İstanbul. 13-15 Ekim 2003, <http://muratatan.info/academic/bulletin/13.pdf> (Erişim Tarihi: 29 Şubat 2008).

УДК 378.147

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Л.Г.Муртазина

Аннотация

В статье рассматривается накопленный положительный опыт Германии в области непрерывного экологического образования в период с 1960-х годов по настоящее время. Опираясь на результаты эмпирических исследований германских ученых, автор анализирует проблемы экологического образования в высшей школе Германии. В статье подчеркивается важность смещения вектора экологического образования на образование для устойчивого развития, представлены основные этапы становления образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическое образование, устойчивое развитие, Германия, преемственность в обучении, непрерывное образование, высшее образование.

Abstract

This article is a brief overview of the development and defining characteristics of environmental education as it is currently practiced in Germany. Based on the results of empirical studies of German scientists, the author analyzes

the problems of environmental education in high school in Germany. New focus on education for sustainable development is also clearly emphasized that humans are an integral part of the environment, rather than apart from it.

Keywords: environmental education, sustainable development, Germany, continuity of learning, life-long learning, higher education.

Несмотря на то, что термин «экологическое образование» широко используется, не существует единого неоспоримого определения. Лукас (1980) классифицировал этот термин в трех категориях «образование об окружающей среде», «образование для окружающей среды» и «образование в окружающей среде» [9]. Образование об окружающей среде сфокусировано на когнитивном восприятии экологических проблем. Образование для окружающей среды направлено на охрану природы и характеризуется специальными задачами и целями. Образование в окружающей среде характеризуется методикой, акцент в которой делается на внеклассную деятельность в виде прямого контакта с физической средой и социальным окружением. Экологическое образование в Германии отражает все эти качества.

М.Дорнер [3] определяет три фазы становления экологической политики в Германии:

Первая фаза (конец 1960 г.г. - середина 1970 г.г.) – «фаза наступления». Характеризуется дискуссией в интеллектуальных кругах Германии, учреждением Экспертного Совета по вопросам окружающей среды, усилением противоречий между экономикой и экологией, сопротивлением общества попыткам реформаторов проводить активную экологическую политику.

Вторая фаза (середина 1970 г.г. - конец 1980 г.г.) – «фаза расширения». Характеризуется созданием партии зеленых, массовым общественным движением за охрану окружающей среды, поднятием вопросов, связанных с экологической политикой в парламенте, учреждением законодательных инициатив в этой области.

Третья фаза (начало 1990 г.г. - 2000 г.) – «фаза консолидации». Возникает международное экологическое движение, вырабатываются общеевропейские стандарты и ориентиры, разрабатываются системы мероприятий в области охраны окружающей среды.

За годы становления и развития экологического образования были разработаны такие важные законодательные инициативы, как «Экологическая программа федерального пра-

вительства» (1971), Заключение экспертного совета по вопросам окружающей среды «О связи экологической политики и экологического воспитания» (1978), Рекомендации Конференции министров культуры земель «Окружающая среда и образование» (1980), «Рабочая программа по экологическому образованию» Федерального министерства науки и образования (1987), а также постановление Федерально-земельной комиссии по образовательной политике и поддержке исследований «О включении вопросов охраны окружающей среды в содержание образования» (1987) [2].

Таким образом, в ФРГ обсуждения по поводу экологического образования начались в то же время, что и в большинстве развитых стран, когда угроза и вред, нанесенный человеком биосфере промышленными загрязнениями, стали очевидны. Книга Рейчел Карсон «Безмолвная весна», которая вышла в свет в 1962 году, становится явным предупреждением всему человечеству [6].

В ранние 1970-е г.г. первая федеральная экологическая программа подчеркнула важность экологического образования. В учебные планы по биологии и географии включаются проблемы охраны окружающей среды.

В 1970-е г.г. наблюдается период интенсивной работы над содержанием экологического образования. Данный период отмечен также шквалом публикаций по экологической тематике в естественных и социальных науках. На теоретические исследования сильно повлияли ЮНЕСКО и Совет Европы. Несколько международных семинаров и межправительственных конференций ООН подтвердили важность международного сотрудничества в решении современных проблем экологического образования. Так, например, экологическое образование как термин впервые было определено на Международном семинаре по проблемам окружающей среды в 1970 году, проходившем в штате Невада, США. Результатом Стокгольмской Конференции ООН по проблемам окружающей среды 1972 года и Международного семинара по экологическому образованию 1975 года, проходившего в Югославии, стало появление международных программ по эколо-

гическому образованию. Было выработано рамочное понимание экологического образования, получившее впоследствии название Белградской Хартии, в которой определены задачи, цели и руководящие принципы экологического образования. Прогрессивные обзоры и рекомендации для экологического образования были сделаны на Межправительственной конференции по экологическому образованию в 1977 году в Тбилиси и на Конференции ЮНЕСКО в 1987 году в Москве.

В то же время национальные (Западно-германские) правительственные конференции разработали рекомендации по имплементации экологического образования в школьную систему образования, тем самым придав экологическому образованию в Германии официальный статус. Особый интерес с точки зрения нашего исследования представляет Мюнхенская конференция 1978 года, организованная Институтом науки и образования, на которой рекомендации Тбилисской конференции были адаптированы к германским школам. Важной резолюцией Конференции министров культуры 1980 года, на которой были представлены министерства образования всех федеральных земель, стало, что на школы возложена особая задача по реализации экологического образования. Однако такие теоретические рекомендации были на деле редко воплощены в школах. В 1985 году были проведены эмпирические исследования учителей из 60 германских школ о том, как они последние полгода на практике осуществляли экологическое образование. Результаты опроса выявили, что для реализации экологического образования учителям отводится недостаточное количество времени (не более 4-х часов в год), практически отсутствует методологический инструментарий. Экологическое образование все еще зачастую рассматривалось как углубленное изучение предмета «Экология».

В 1986 году Министр образования и науки ФРГ в Бонне организовал симпозиум с участием экспертов во всех областях преподавания. Их предложения и рекомендации были обобщены Германской Федеральной Комиссией по образовательной политике и поддержке исследований [7]. Для того, чтобы придать новый импульс экологическому образованию несколько федеральных земель при поддержке федерального правительства разработали специальные программы по экологическому образо-

ванию. Программы стартовали в западной Германии в 1987 году и действовали до 1991г. Земли восточной Германии присоединились к программам в 1990 году и реализовывались до 1993 г. В течение трех лет экологическое образование встраивалось в учебные планы (экологизация дисциплин и образовательного процесса в целом), создавались экологические центры для внешкольных мероприятий. Были определены пилотные школы с дополнительным финансированием, выполняющих функцию эколого-педагогических центров.

Исследования тех лет показывают, что специальные программы и совместные усилия правительства, педагогов и школ внесли существенный вклад в развитие экологического образования, повышение его роли. В эмпирических исследованиях 1985 г., 1991 г. и 1996 г. использовались 8 индикаторов для определения экологической составляющей в уроках и курсах:

1. Изучение глобальных экологических проблем на локальном уровне;
2. Изучение экологической темы «Целлюлоза» (с использованием статей из журналов и разработанных учителем рабочих материалов);
3. Проведение экспериментов (например, определение уровня загрязнения воды);
4. Естественнонаучные методы (измерение на природе, наблюдения за природными явлениями);
5. Социально-научные методы (работа с людьми вне школы, изучение проблем на локальном уровне, анализ документации по экологической проблематике);
6. Обучение системному аспекту экологических проблем, изучение вопросов взаимодействия различных компонентов экосистем;
7. Ориентация в естественно-научных проблемах (обсуждение экологических проблем с точки зрения естественных наук);
8. Ориентация в социально-научных проблемах (обсуждение экологических проблем с точки зрения социальных наук, например, конфликт между экономикой и экологией).

В опросе 1985 года приняли участие 379 учителей, в 1991 году – 1096 и в 1996 – 467. По результатам опроса 1991 года только 780 опрошенных учителей подтвердили, что включают в свои дисциплины экологические темы. Если в 1985 году экологические темы рассматривались в рамках таких дисциплин, как биология, химия, география и физика, то в 1991 году

спектр дисциплин значительно расширился – биология, химия, география, физика, теология, политические науки, домоводство, немецкий язык, начальная школа и другие дисциплины. В 1985 году общее число изучаемых экологических тем составило 469, а в 1991 году – уже 1832. Большая часть экологических вопросов изучалась в рамках предмета биология. На естественнонаучные предметы в 1985 году приходилось 52,8%, а в 1991 году – 49,1%. [2].

Из таблицы № 1 мы видим тенденции в сторону увеличения количества внеаудиторного времени, посвященного учителями экологическим темам. В 1985 году 70% опрошенных учителей подтвердило, что совсем не уделяют внимание внеаудиторным занятиям. 27% учителей ответили, что отводят 3-5 часов внеаудиторным мероприятиям по экологическим темам [4].

Таблица 1.

Количество внеаудиторных часов, посвященных экологическим темам

Количество внеаудиторных часов, посвященных экологическим темам	1985 год, учителя школ	1991 год, учителя школ, не участвующих в специальных программах поддержки экологического образования	1991 год, учителя школ, участвующих в специальных программах поддержки экологического образования
0	70%	49,1%	36,8%
3-5	27%	32,2%	35,4%
6-10	-	5,7%	8,8%
20 и более	-	2,6%	7,6%
Нет ответа	3%	10,4%	11,4%

Изменения наблюдались и в организации занятий и курсов. В 1985 году только 12,9% экологических занятий проводилось в формате однодневной экскурсии, 87,1% экологических занятий проводились в форме одного или двух совмещенных уроков. В 1991 году количество длительных экологических занятий увеличилось до 21,4% (а в пилотных школах – до 39,6%), в 1996 году – до 24,6% (в пилотных школах – до 31,6%). Среднее количество изучаемых экологических тем незначительно снизилось в 1991г. по сравнению с 1985г., а количество времени на их проработку увеличилось за счет использования инновационных форм организации учебного процесса (экологические проекты, полевые экскурсии и другие формы общения с природой вне классного помещения). В среднем школьник стал осваивать за год 6 экологических тем.

Таким образом, можно сказать, что специальные программы поддержки экологического образования способствовали повышению роли экологического образования, экологизации образовательного процесса в школах Германии. Несмотря на ограниченный период действия программ и ограниченное количество пилотных учреждений, данные проекты содействовали распространению инновационных процессов, в том числе и на образовательные структуры, не

являющиеся экспериментальными площадками в рамках специальных правительственных программ поддержки. Репрезентативные эмпирические исследования и регулярные опросы участников образовательного процесса способствовали выявлению проблем, корректирующих действий и определения дальнейших стратегических ориентиров реализации экологического образования.

С.Г.Гильмиярова отмечает, что в Германии всегда было единство взглядов на необходимость и настоятельную потребность в экологическом образовании на всех уровнях обучения [2]. Система высшего образования Германии представлена 428 вузами, из них около 183 университетов и 245 университетов прикладных наук. Только около 2% вузов являются негосударственными, имеющими в обязательном порядке государственную лицензию на преподавание. В германских вузах обучается около 2,7 млн. студентов. Прием на 1 курс в 2013 году составил 507124 человек. Выпуск в 2012 году составил 7% магистратура в университетах прикладных наук, 11% магистратура в университетах, 27% диплом/специалитет в университетах, 22% диплом/специалитет в университетах прикладных наук, 33% бакалавриат в университетах, 23% бакалавриат в университетах прикладных наук. Высшее обра-

зование в университетах Германии является популярным на мировом образовательном рынке, количество иностранных студентов достигает 150 тысяч. В основе немецких университетов лежит Гумбольдтовская модель. Фундаментальные принципы университета Гумбольдта – это академическая свобода и единство преподавания и исследования. Ориентация на интеграцию учебного процесса и фундаментальных научных исследований как на основу университетской жизни предопределяет 4 главные функции классического университета: производство знаний; накопление и хранение знаний; передача знаний и распространение знаний. На сегодняшний день в Германии создана система непрерывного экологического образования. Высшая школа выступает ключевым звеном в системе экологического образования.

Из таблицы 2 мы видим, как развивалось экологическое образование в германских университетах.

Таблица 2.

Тенденции развития экологического образования в германских университетах

Годы	Тенденции
1970-е	экологическое образование стало частью образовательной политики
1980-е	ориентированность экологического образования на инженерно-научные, технические специальности
1990-е	интеграция экологического образования в другие, гуманитарные специальности
2000-е	экологическое образование с фокусом на устойчивое развитие

Широко распространена модель кооперации школы и вуза. Примером такой кооперации является проект «Зеленая классная комната» в Ботаническом саду Университета Ульма. Школьники имеют возможность наблюдать за насекомыми в их естественной природной среде (луг, лес, озеро). Им рассказывают, как важно бережно обращаться с животными. После этого они осторожно помещают насекомых в маленькие коробки и приносят в «Зеленую классную комнату» Ботанического сада, которая интегрируется с естественной средой обитания. Маленькие насекомые играют ключевую роль в экосистеме. Маленьким насекомым уделяется меньше внимания в средствах массовой информации по сравнению с птицами и другими большими позвоночными. Поэтому дети зачастую не задумываются о роли маленьких насекомых. Снэдон и Тернер подчеркивают, как важно усилить работу в этом направлении и акцентировать внимание на маленьких животных и их огромном значении для экосистемы [14]. Примечательно, что в России одним из первых на важность изучения природы в курсе гимназического образования указал профессор Казанского государственного университета Э.А.Эверсман (немец по происхождению, выпускник Галльского университета со степенями доктора философии и магистра свободных наук). В монографии «Естественная история Оренбургского края» (Оренбург, 1840 г. Казань, 1850 г.) Эверсман писал о пользе

пчел и муравьев, обращал большое внимание на изучение окружающей природы [5].

Серьезным отличием высшего экологического образования в Германии является развитая научно-исследовательская база. Германские университеты изначально были исследовательскими, поэтому во многих университетах возможно обучение параллельно с ведением реальных научно-исследовательских экологических проектов. Сотрудничество вузов с исследовательскими центрами и промышленными предприятиями осуществляется в форме совместных исследований, стажировок в вузах работников предприятий, производственной практики студентов, а также создания при вузах демо- и консультационных центров .

На университетском уровне подготовка по естественным наукам обязательно предполагает экологическую направленность. Подготовка специалистов естественнонаучного/технического профиля (инженеры, техники, химики, физики) предполагает изучение большого количества экологических тем, которые интегрируются с областью права, экономикой и промышленной экономикой. Поэтому 228 вузовских преподавателей-экспертов, представляющих почти все университетские дисциплины, подготовили трехтомное руководство по всем аспектам экологического образования, тем самым удовлетворив спрос на материалы по экологической тематике и аудиовизуальные средства [10].

Что касается информационных справочников для поступающих в вузы на экологические специальности, то следует отметить, что в период с 1977 по 1993 г.г. Агентство по вопросам охраны окружающей среды ФРГ выпускало ежегодный каталог направлений экологической подготовки, в котором были представлены 290 образовательных программ экологической направленности. В 1999 году Хаан, Донниг и Шульте при содействии Агентства по вопросам охраны окружающей среды ФРГ вновь издали каталог образовательных программ по направлению «Экология». В 2007 году Институт будущего совместно со Свободным университетом Берлина при содействии Министерства образования и науки ФРГ издал интерактивное руководство «Учеба и исследование для устойчивого развития», с которым можно ознакомиться на сайте www.leitfadennachhaltigkeit.de [8]. Руководство предлагает возможность онлайн поиска программ подготовки по экологии и устойчивому развитию, по месту обучения, научным областям и др. параметрам. В руководстве представлены 200 исследовательских организаций, 69% из которых университетские институты, 31% внеуниверситетские институты. Руководство предлагает 325 образовательных программ экологической направленности (337 университетов, ежегодный прием - 15000 человек). Из них 55% программ включают образовательные модули по основным проблемам устойчивого развития (например, Ресурсный менеджмент), 31% программ посвящены исключительно проблемам устойчивого развития (например, Экотуризм), в 14% программ включены единичные лекции, посвященные вопросам устойчивого развития (например, Устойчивое развитие предприятий). 47,4 % программ являются магистерскими программами и программами переподготовки, а 52,6% программ готовят специалистов-бакалавров. По научным областям программы подготовки распределяются следующим образом: инженерные науки (47,7%), естественные науки (9,2%), философские науки (8,0%), междисциплинарные науки (26,8%), социальные и психологические науки (8,3%). Доминируют инженерные науки. Однако естественные науки преобладают в 87 междисциплинарных программах - 31% философские науки, 94,3% естественные науки, 58,6% инженерные науки, 37,9% социальные и психологические науки.

Несмотря на положительный опыт Германии в области экологического образования, следует указать также на проблемы, выявленные германскими исследователями в ходе репрезентативной выборки. Эмпирические исследования, проведенные среди студентов университетов Ольденбурга (1984), Гамбурга (1991) и Людвигсбурга (1992), показали, что дидактические проблемы преподавания в университетах недостаточно изучены, а экологическое обучение страдает от того, что зачастую то, что запланировано преподавателем в рамках курса расходится с тем, как воспринимает студент данный материал. Большинство германских студентов указали недостаточность внимания со стороны преподавателей, когда они нуждаются в консультации по академическим вопросам. 86% преподавателей напротив подтвердили свою заинтересованность в установлении контакта со студентами, отметили работу со студентами в числе приоритетных аспектов своей профессиональной деятельности. Возможно, большая численность в классах (1:46,7) не способствует установлению контакта преподавателя с аудиторией. Однако большие классы – это не результат неолиберальных тенденции в высшем образовании, а конституционно закрепленное, гарантированное право на свободу выбора курса. Свыше 80% студентов показали свою заинтересованность в предмете. 60% студентов выразили уверенность, что преподаватели больше заинтересованы в их исследовательской работе, чем в их обучении. Почти все германские студенты, участвующие в опросе, поставили в качестве приоритета во время учебы в университете свое личностное развитие. Более 80% студентов подтвердили стремление выполнять социально полезную работу. Удовлетворенность высшим образованием по данному эмпирическому исследованию составила 62%.

Было выявлено, что дидактические проблемы преподавания на университетском уровне вызваны прежде всего тем, что зачастую не принимается во внимание степень активности студентов, восприятия и понимания ими материала, уровень их подготовленности к курсу. При планировании курса акцент делается больше на фактический материал, чем на формирование способности принимать оптимальные решения для устранения экологических проблем. Концептуальные проблемы обу-

словлены недостаточной экологической интеграцией различных предметных областей.

Административные и финансовые проблемы связаны с изменением учебных программ, планированием новых концепций обучения. Чтобы устранить выявленные проблемы, в 1994 году на федеральном уровне был инициирован научно-исследовательский проект, в котором приняли участие Гамбургский и Эрфуртский университеты. В рамках проекта создавались междисциплинарные образовательные модули, сочетающие гибкость с систематической последовательностью. У студентов появилась возможность выбора специальных модулей, в соответствии с их академическими и профессиональными целями, что позволило им добавлять новые образовательные компоненты к традиционным предметам изучения, без каких-либо общих изменений учебных программ и дополнительных финансовых расходов [12].

Таким образом, своевременный педагогический мониторинг позволяет изучать отношение учащейся молодежи к экологическим проблемам, к образовательным программам, формам и методам экологического образования и воспитания. Педагогический мониторинг выступает в данном случае как ключевой элемент системы информационного обеспечения компетентных управленческих и педагогических решений [1].

С каждым годом интерес в Германии к экологическому образованию все больше возрастает. Более 100 объединений функционирует на сегодняшний день в составе Германской Ассоциации по защите окружающей среды. Они также вовлечены в процесс формирования общественного мнения. ТВ-каналы транслируют получасовые экологические программы через определенные промежутки времени, тем самым стимулируя научные и политические дискуссии по экологическим проблемам. С 1991 года семь станций транслируют мультимедийную дистанционную обучающую программу по экологии человека, рассчитанную на взрослую аудиторию, студентов университетов, а также школьников шестого класса и старше [12].

Огромную роль в повышении престижности экологического образования играют германские фонды и общества – фонд имени Александра фон Гумбольдта, Германское научно-исследовательское общество DFG,

Германская служба академических обменов DAAD и др. Деятельность данных фондов направлена на предоставление стипендий германским и иностранным студентам, преподавателям и ученым на проведение исследований, стажировок и обучения, в том числе и по экологии. При поддержке DAAD финансируются многие образовательные проекты – междисциплинарные учебные туры «Переходные города – устойчивое развитие», международные летние школы по проблемам устойчивого развития. Например, в 2009 были организованы школы:

- «Устойчивое развитие как стратегия и цель высшего образования» (Университет Люнебурга);

- «Бедность и социальное неравенство в образовании и их влияние на устойчивое развитие» (Университет Касселя);

- «От исследований к практике: Роль образования для устойчивого развития в исследованиях, связанных с управлением природными ресурсами, образованием и международной кооперацией» (Университет Грайфсвальда);

- «Устойчивость в лабораторном курсе по органической химии» (Технический университет Брауншвейга совместно с Техническим университетом Мюнхена, Университетом Йены, Университетом Бремена).

Проведение международных летних школ и других мероприятий по вопросам устойчивого развития оказывает позитивный эффект на университеты, позволяет повысить самооценку в части использования ресурсов, способствует устойчивому развитию университета.

Германия является на сегодняшний день примером успешной интернационализации высшего экологического образования, которая способствует повышению конкурентоспособности классической традиционной немецкой системы образования. В Германии все чаще делается акцент на реализацию международных магистерских программ, в том числе и по экологическим дисциплинам. Обучение ведется на английском языке, программы ориентированы на молодежь из стран с переходной экономикой. По данным DAAD в настоящее время германскими университетами реализуются 39 образовательных программ экологической направленности на английском языке: 3 программы бакалавриата (Бранденбургский технологический университет, Аахенский универ-

ситет прикладных наук, Бременский университет (Университет Якобса), 23 программы магистратуры (Гамбургский технологический университет, Университет Тюбинген, Университет Йены, Кильский университет, Университет Дуйсбург-Эссена, Штутгартский университет, Дортмундский университет прикладных наук, Гиссенский университет, Университет прикладных наук Оснабрюк, Университет Фрайбурга, Университет прикладных наук Эберсвальде, Университет Грайфсвальда, Геттингенский университет, Кельнский университет, Байройтский универси-

тет и др.) и 13 программ докторантуры (Университет Бонна, Лейпцигский университет, Университет Зиген, Штутгартский университет, Институт сравнительного и международного частного права Макса Планка, Фрайбергский университет горного дела и технологий, Центр экологических исследований Хаймхольца и др.).

Этапы становления образования для устойчивого развития в период с 1972 года до 2009 года можно представить в виде дорожной карты (таблица 3).

Таблица 3.

Дорожная карта образования для устойчивого развития в период 1972-2009 г.г.

Год, место события	Важные события
1972, Стокгольм	Первая Конференция ООН по проблемам окружающей среды. Принята декларация ООН.
1987	Всемирная конференция по вопросам охраны окружающей среды и развитию. Доклад Брутланда «Наше общее будущее». В качестве стратегического решения предложена концепция устойчивого развития (sustainable development).
1992, Рио де Жанейро	Вторая Конференция ООН по вопросам охраны окружающей среды и развитию. Повестка дня на 21 век (глава 36). Переориентация образования как ключевого элемента стратегии устойчивого развития
1993, Киото	Международная конференция. 9 круглый стол «Роль университетов в 21 веке». Киотская декларация.
1998, Париж	Всемирная конференция по высшему образованию в 21 веке
2000, Нью-Йорк	Тысячелетний саммит ООН. Принятие Тысячелетней декларации ООН.
2000, Гаага	Хартия Земли (подготовлена 1994-2000)
2002, Йоханнесбург	Всемирный саммит ООН по устойчивому развитию. Принятие Йоханнесбургской декларации.
2002	Генеральная Ассамблея ООН. Принята резолюция 59/237 декларирующая Десятилетие ООН образования для устойчивого развития.
2004	Подготовка проекта дорожной карты по реализации декады образования для устойчивого развития 2005-2014 г.г.
2005	Начало декады ООН «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития 2005-2014 г.г.»
2006	Генеральная Ассамблея ООН. Распространение инициативы «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития 2005-2014 г.г.» по всему миру.
2007, Ахмадабад	Международная конференция по экологическому образованию. Принята Ахмадабадская декларация.
2008, Женева	Международная конференция по образованию.
2009, Париж	Всемирная конференция по вопросам высшего образования.
2009, Бонн	Всемирная конференция ООН по вопросам образования для устойчивого развития. Принята Боннская декларация.

Официальные проекты Десятилетия ООН используются в качестве примеров инновационной практики образования для устойчивого развития.

В Германии в рамках Декады образования для устойчивого развития 2005-2014 г.г. был разработан Национальный план действий, в

рамках которого были сформулированы четыре задачи:

- усиление международной кооперации;
- объединение усилий всех участников процесса образования для устойчивого развития;

- дальнейшее развитие и распространение лучших практик;

- усиление общественного восприятия идеи образования для устойчивого развития.

В рамках Декады более 1 500 проектов были реализованы по всей Германии, из них около 60 в области начального образования, 400 в области среднего образования, 160 в области переподготовки и более 150 проектов в области высшего образования, более 700 проектов в области неформального образования [13].

В заключение отметим, что изучение опыта Германии в области экологического образования позволяет увидеть нерешенные проблемы, перспективы развития экологического образования в России.

Что касается состояния развития экологического образования в нашей стране, необходимо указать на тот факт, что экологическое образование в России началось позднее, чем в Германии и большинстве западных стран, однако развивалось более быстрыми темпами. В отличие от Германии, где в становлении экологического образования активно участвовало общественное движение «зеленых», экологическое образование в России внедрялось централизованно. В России больше внимания уделяется теоретическим аспектам экологического образования. Общественное экологическое движение в России достаточно неактивно в силу того, что российский менталитет не готов все еще воспринимать экологические проблемы как приоритетные. Ключевую роль в российском экологическом образовании играют образовательные учреждения и эколого-педагогические центры.

Опыт Германии интересен еще и тем, что развитие и современное состояние экологического образования в Германии отличается от большинства европейских по трем направлениям:

- повышение экологической грамотности и распространение экологического образования произошло раньше, чем в большинстве других европейских государств;

- образовательные концепции и подходы в Германии чрезвычайно разнообразны, потому что образовательная политика возложена на федеральные земли, региональные правительства;

- Германия прошла путь унификации экологического образования после объединения ГДР и ФРГ (двух стран с высоким и низким уровнем экологических знаний и экологических стандартов) [12].

Литература

1. *Гайсин, И.Т.* Преемственность системы непрерывного экологического образования. Дис. доктора пед. наук. Казань, ТГГПУ, 2000. 408 с.
2. *Гильмиярова, С.Г.* Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США. Дис. доктора пед. наук. Уфа: БГПУ, 2002. 372 с.
3. *Дорнер, М.* Экологическое образование в Германии // Педагогика. 1997. № 5. С.103-107.
4. *Рябкова, Г.В.* Тенденции развития экологического образования школьников : вторая половина XX - начало XXI в. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Уфа: ТГГПУ, 2008. 217 с.
5. *Эверсман, Э.А.* Естественная история Оренбургского края. Оренбург: Оренбург, тип. отд. Оренбургского корпуса, Ч.1. 1840. 99 с.; Ч. 2. Казань, 1850. 296 с.
6. *Carson, R.* (1962). Silent Spring. Houghton Mifflin Company. Anniversary Addition. Boston. New York. 1994. -400p.
7. *Eulenfeld, G.* (1991). Environmental Education in the Federal Republic of Germany: A survey. European Journal of Education. Vol. 26 (1991). №4, p.p. 301-306.
8. *Gerhard de Haan* (2007). Studium und Forschung zur Nachhaltigkeit. Der Leitfaden als Handbuch mit CD-ROM.W.Bertelsmann. 530 s.
9. *Lucas, A.M.* (1980) Science education and environmental education: Pious Hopes. Self-Praise and Disciplinary Chauvinism. Studies in Science Education. 7. p.1-16.
10. Planning Environmental Education at the National Level. UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter. Vol. XV. № 3. 1990. 8 p.
11. *Rode, Horst* (1997). The Impact of Special Programs on the Implementation of New Curricula: The Case of Environmental Education in Germany. Institute for Science Education (IPN). 14 p.
12. *Schleicher, K.* (1995). Trends and Current State of Environmental Education in Germany. Reflections on educational achievement. Muenster, Westfalen: Waxmann (1995) S. 230-255.
13. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Deutscher Bundestag. 17 Wahlperiode. Drucksache 17/14325. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714325.pdf> (дата обращения: 14.03.2015 г.)